

Titel:

**Die Auswirkungen der Studienstrukturreform auf die
Beschäftigungsfähigkeit der Geistes- und Sozialwissen-
schaftler/innen**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

**doctor philosophiae
(Dr. phil.)**

eingereicht an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin

Autorin: Diplom Sozialwissenschaftlerin Katrin Schütz

Gutachter:

1. Gutachterin: Frau Prof. Dr. Karin Lohr
2. Gutachter: Herr Prof. Dr. Andrä Wolter

Eingereicht am 15. Oktober 2015

Verteidigung am 06.04.2016

I INHALTSVERZEICHNIS

I Inhaltsverzeichnis	II
II Abkürzungsverzeichnis	IV
III Abbildungsverzeichnis	V
1 Problemstellung.....	1
1.1 Die Fragestellung.....	3
1.2 Die Vorgehensweise in der Arbeit	4
1.3 Der Aufbau der Arbeit.....	5
2 Die Modernisierungstheorie	7
2.1 Die Vormoderne	8
2.2 Die Erste Moderne	9
2.3 Die Zweite Moderne	10
3 Modernisierungsbedingter Wandel im Bereich Bildung	14
3.1 Veränderungen in der Schulbildung	15
3.2 Veränderungen in der Hochschulbildung.....	17
3.3 Veränderungen in der Erwachsenenbildung.....	21
4 Modernisierungsbedingter Wandel im Bereich der Arbeit.....	24
4.1 Begriffsbestimmung „Arbeit“	24
4.2 Arbeit in der Ersten Moderne	28
4.3 Arbeit in der Zweiten Moderne.....	30
4.4 Zwischenfazit	40
5 Modernisierungsbedingter Wandel der Berufe und Professionen	41
5.1 Der Beruf in der Ersten Moderne	41
5.2 Der modernisierte Beruf – die Profession.....	42
5.3 Zwischenfazit	47
6 Die Beschäftigungsfähigkeit.....	50
6.1 Die Entwicklung des Begriffs.....	50
6.2 Fähigkeiten – Kompetenzen – Qualifikationen	53
6.3 Die Anwendung des Begriffs Beschäftigungsfähigkeit in der Politik und Wissenschaft.....	57
6.3.1 Die Anwendung in der Politik.....	58
6.3.2 Anwendungen in der Wissenschaft	59
6.4 Geistes- und Sozialwissenschaften und Beschäftigungsfähigkeit.....	65
7 Die Hochschul- und Bildungsreform	70
7.1 Die Bildungsreform aus historischer Perspektive.....	70
7.2 Die Bologna-Reform	79
7.3 Die Bologna-Reform nach 2010.....	87
7.4 Ergebnisse der Bologna-Reform	89

7.5	Kritik an der Bologna-Reform	102
7.6	Zusammenfassung der theoretischen Überlegungen.....	113
8	Methodisches Konzept	118
8.1	Erste Analyseebene – Bildung	119
8.2	Zweite Analyseebene – Arbeitsmarkt	121
8.3	Die dritte Analyseebene – Personen.....	123
9	Auswertung der ersten Analyseebene – die Sicht der Hochschulpolitik und Hochschule auf die Beschäftigungsfähigkeit.....	128
9.1	Regelungen im Hochschulrahmengesetz zur Beschäftigungsfähigkeit	128
9.2	Regelungen des Wissenschaftsrates und der Kultusministerkonferenz zur Beschäftigungsfähigkeit	129
9.3	Regelungen im Land Berlin zur Beschäftigungsfähigkeit.....	133
9.4	Sicht der Hochschulen auf die Beschäftigungsfähigkeit	134
9.4.1	Regelungen an der Humboldt-Universität zu Berlin	137
10	Auswertung der zweiten Analyseebene – die Unternehmen und Bologna	143
10.1	Sicht der Wirtschaft auf die Beschäftigungsfähigkeit	143
10.2	Das Sample der interviewten Arbeitgeber/innen	146
10.3	Tätigkeitsfelder für Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen – Sicht der Arbeitgeber/innen	148
10.4	Welche beruflichen Einstiegswege bieten Unternehmen den Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften?	151
10.5	Erwartungen der Arbeitgeber/innen an die Absolvent/innen	153
10.5.1	Fachliche Qualifikationen.....	153
10.5.2	Fachliche Zusatzqualifikationen	155
10.5.3	Schlüsselqualifikationen	156
10.5.4	Persönliche Eigenschaften	160
10.5.5	Zwischenfazit	161
10.6	Beschäftigungsfähigkeit – ein Auftrag an die Arbeitgeber/innen?	162
10.6.1	Beschäftigungsfähigkeit – Deutungen der Arbeitgeber/innen	162
10.6.2	Ausbau der Beschäftigungsfähigkeit im Sinne des lebenslangen Lernens	165
10.7	Erwartungen und Erfahrungen mit strukturierten Hochschulabschlüssen	169
10.7.1	Das Diploma Supplement	171
10.7.2	Das Pflichtpraktikum	172
10.7.3	Die praxisorientierten Lehrveranstaltungen	173
10.7.4	Die Praxisorientierung der Studiengänge	175
10.8	Empfehlungen der Arbeitgeber/innen.....	176
10.9	Kritikpunkte der Arbeitgeber/innen an der Bologna-Reform.....	177
10.10	Fazit Arbeitgeber/innenbefragung	178

11	Auswertung der dritten Analyseebene – die Absolvent/innen und Bologna	182
11.1	Samplebeschreibung der Absolvent/innen	182
11.2	Entwicklung der Beschäftigungsfähigkeit vor dem Studium	196
11.3	Vorbereitung auf das Studium	203
11.4	Die Studienstruktureform – das Resümee der Absolvent/innen	206
11.4.1	Einschätzung Studienstruktur	206
11.4.2	Vermittlung von berufsfeldbezogenen Qualifikationen – Chance oder Ballast?	214
11.4.3	Praxisorientierte Lehrveranstaltungen	214
11.4.4	Das Praktikum und andere praktische Tätigkeiten	219
11.4.5	Mobilität	227
11.4.6	Zwischenfazit	228
11.5	Die berufliche Situation der Absolvent/innen	229
11.5.1	Art der Beschäftigung	229
11.5.2	Berufsfelder der Befragten	231
11.5.3	Anzahl der Beschäftigungen	233
11.5.4	Umfang der Arbeitszeit/Beschäftigungszeit	235
11.5.5	Einkommen	237
11.5.6	Zwischenfazit zur beruflichen Situation	242
11.6	Beruflicher Werdegang der Absolvent/innen	244
11.6.1	Der berufliche Einstieg	244
11.6.2	Beruflicher Werdegang nach dem Einstieg	248
11.6.3	Arbeitslosigkeit	249
11.6.4	Zwischenfazit	251
11.7	Beschäftigungsfähigkeit – die Sicht der Absolvent/innen	252
11.8	Fazit Absolvent/innenbefragung	257
12	Zusammenführung der Ergebnisse	260
13	Literatur- und Quellenverzeichnis	269
14	Anhänge	280
14.1	Fragebogen zur Online-Befragung der Absolvent/innen der Philosophischen Fakultäten der Humboldt-Universität	280
14.2	Fragebogenleitfaden zur Befragung der Unternehmen und Institutionen	299
14.3	Tabellen	304
14.3.1	Übersicht über den Verlauf der Gestaltung der Studienordnungen an den Philosophischen Fakultäten der Humboldt-Universität zu Berlin	304
14.3.2	Kreuztabelle über die Informationswege der Befragten vor dem Studium	311
14.3.3	Korrelationsübersicht über die Variablen Einkommen – Berufsfeld – Arbeitszeit	312

II ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AMB	Amtliches Mitteilungsblatt
BA	Bachelor
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BerlHG	Berliner Hochschulgesetz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BZQ	Berufsfeldbezogene Zusatzqualifikationen
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
ECTS	European Credit Transfer Accumulation System
EHR	Europäischer Hochschulraum
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
ERK	Europäische Rektorenkonferenz
EWG	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
FuE	Forschung und Entwicklung
HIS	Institut für Hochschulentwicklung (jetzt DZHW)
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HSA	Hochschulabschluss
HU Berlin	Humboldt-Universität zu Berlin
i. d. F.	in der Fassung
IfM Bonn	Institut für Mittelstandsforschung
KMK	Kultusministerkonferenz
MA	Master
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik
MPG	Max-Planck-Gesellschaft
NPM	New Public Management
StPo	Studien- und Prüfungsordnung
WissZeitVG	Wissenschaftszeitvertragsgesetz
WR	Wissenschaftsrat

III ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: ARBEITSLOSENQUOTE IN % IN DEUTSCHLAND	19
ABBILDUNG 2: ENTWICKLUNG DER WEITERBILDUNGSTEILNAHME IN DEUTSCHLAND	21
ABBILDUNG 3: ÜBERSICHT AUSWIRKUNGEN MODERNISIERUNG AUF DEN BEREICH DER BILDUNG	22
ABBILDUNG 4: ENTWICKLUNG DES ARBEITSKRÄFTEBEDARFS AN MEDIEN-, GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTLICHEN BERUFEN BIS 2025	37
ABBILDUNG 5: ÜBERSICHT AUSWIRKUNGEN DER MODERNISIERUNG AUF ARBEIT, BILDUNG, BERUF	48
ABBILDUNG 6: CHARAKTERISIERUNG DER BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT NACH GRÜHN	61
ABBILDUNG 7: ENTWICKLUNG DER STUDIERENDENZAHLN UND DER BRUTTOINLANDSAUSGABEN FÜR FUE IN DEUTSCHLAND	71
ABBILDUNG 8: GEGENÜBERSTELLUNG DER FÄHIGKEITEN DES ANWENDUNGS- UND FORSCHUNGSORIENTIER TEN MASTERSTUDIUMS	91
ABBILDUNG 9: ANGEMESSENHEIT DER ERWERBSTÄTIGKEIT FÜNF JAHRE NACH DEM STUDIENABSCHLUSS;	110
ABBILDUNG 10: ÜBERSICHT DER UNTERSUCHUNGSMETHODEN	119
ABBILDUNG 11: FÄHIGKEITEN, DIE MIT EINEM BACHELOR- BZW. MASTERABSCHLUSS VORLIEGEN SOLLN	131
ABBILDUNG 12: BERUFSBEFÄHIGENDE LERNFÄHIGKEIT	145
ABBILDUNG 13: ÜBERSICHT DER INTERVIEWTEN UNTERNEHMEN/INSTITUTIONEN MIT ZUORDNUNGSCODE	147
ABBILDUNG 14: GESCHLECHT DER BEFRAGTEN (IN % BEZOGEN AUF 146 ANTWORTEN)	182
ABBILDUNG 15: ANZAHL DER KINDER (N=ABSOLUT)	183
ABBILDUNG 16: WANN HABEN SIE IHREN LETZTEN ABSCHLUSS AN DER HU BERLIN GEMACHT? (N=ABSOLUT)	187
ABBILDUNG 17: IN WELCHEM BACHELORSTUDIENGANG HABEN SIE IHREN ABSCHLUSS ERWORBEN?	188
ABBILDUNG 18: IN WELCHEM MASTERSTUDIENGANG HABEN SIE IHREN ABSCHLUSS ERWORBEN?	189
ABBILDUNG 19: VERTEILUNG DER HSA DER BEFRAGTEN AUF DIE FAKULTÄTEN	190
ABBILDUNG 20: WIE VIELE SEMESTER HABEN SIE STUDIERT?	191
ABBILDUNG 21: DURCHSCHNITTliche STUDIENDAUER AN DEN PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄTEN DER HU BERLIN FÜR DEN BACHELOR UND MASTER	192
ABBILDUNG 22: DURCHSCHNITTliche STUDIENDAUER IM BACHELOR AN DEN PHILOSO- PHISCHEN FAKULTÄTEN DER HU BERLIN FÜR DIE JAHRGÄNGE 2004 BIS 2013	193
ABBILDUNG 23: DURCHSCHNITTliche STUDIENDAUER IM MASTER AN DEN PHILOSO- PHISCHEN FAKULTÄTEN DER HU BERLIN FÜR DIE JAHRGÄNGE 2004 BIS 2013	194
ABBILDUNG 24: MIT WELCHER NOTE HABEN SIE IHR STUDIUM ABGESCHLOSSEN? (N=ABSOLUT)	195
ABBILDUNG 25: STUDIUM VOR DEM STUDIUM AN DER HU BERLIN	197
ABBILDUNG 26: WELCHES STUDIENFACH HABEN SIE VOR IHREM STUDIUM AN DER HU BERLIN STUDIERT? (N=ABSOLUT)	198
ABBILDUNG 27: FACHLICHER ZUSAMMENHANG ZWISCHEN BERUFLICHEM ABSCHLUSS UND GEWÄHLTEM STUDIENGANG (N=ABSOLUT)	199

ABBILDUNG 28: WIE LANGE WAREN SIE VOR DEM STUDIUM ERWERBSTÄTIG?	200
ABBILDUNG 29: HABEN SIE VOR DEM STUDIUM AN DER HU BERLIN WEHRDIENST/ZIVILDIENT/FREIWILLIGES SOZIALES, ÖKOLOGISCHES, KULTURELLES JAHR GELEISTET? (PROZENTANGABEN BEZIEHEN SICH AUF DIE GÜLTIGEN ANTWORTEN) ...	201
ABBILDUNG 30: ZUSAMMENHANG PRAKTISCHE TÄTIGKEIT UND STUDIUM	202
ABBILDUNG 31: HABEN SIE SICH VOR AUFNAHME DES STUDIUMS MIT BERUFLICHEN MÖGLICHKEITEN BESCHÄFTIGT, DIE FÜR IHREN ABSCHLUSS IN FRAGE KOMMEN? (N=ABSOLUT)	203
ABBILDUNG 32: WELCHE DER FOLGENDEN INFORMATIONSMÖGLICHKEITEN HABEN SIE GENUTZT? (N=ABSOLUT)	204
ABBILDUNG 33: WENN SIE AUF IHR STUDIUM AN DER HU BERLIN ZURÜCKBLICKEN, WIE BEWERTEN SIE ...?	207
ABBILDUNG 34: STATISTIK „WENN SIE AUF IHR STUDIUM AN DER HU BERLIN ZURÜCKBLICKEN, WIE BEWERTEN SIE ...?“	208
ABBILDUNG 35: BEWERTUNG DES STUDIUMS RÜCKBLICKEND (N=ABSOLUT)	209
ABBILDUNG 36: IN WELCHEM AUSMAß WURDEN FOLGENDE FÄHIGKEITEN IM STUDIUM VERMITTELT?	212
ABBILDUNG 37: WO HABEN SIE PRAXISORIENTIERTE LEHRVERANSTALTUNGEN BESUCHT? (MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH, N=ABSOLUT)	215
ABBILDUNG 38: MIT WELCHEN THEMEN HABEN SIE SICH IN DEN PRAXISORIENTIERTEN LEHRVERANSTALTUNGEN BESCHÄFTIGT? (MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH, N=ABSOLUT)	216
ABBILDUNG 39: WIE SEHR TREFFEN FOLGENDE AUSSAGEN BEI DER AUSWAHL DER PRAXISORIENTIERTEN LEHRVERANSTALTUNGEN FÜR SIE ZU?	217
ABBILDUNG 40: WENN SIE AN DIE VON IHNEN BESUCHTEN PRAXISORIENTIERTEN LEHRVERANSTALTUNGEN DENKEN, WIE SEHR STIMMEN SIE FOLGENDEN AUSSAGEN ZU? (N=ABSOLUT)	218
ABBILDUNG 41: ÜBERSICHT ÜBER KUMULIERTE ERGEBNISSE IN % ZUR BEWERTUNG PRAXISORIENTIERTER LEHRVERANSTALTUNGEN	219
ABBILDUNG 42: WIE LANGE WAREN SIE IM PRAKTIKUM? (ANZAHL DER MONATE SORTIERT NACH ART DES PRAKTIKUMS, WOBEI NUR PRAKTIKA ZWISCHEN 1 UND 6 MONATEN GELISTET WERDEN)	221
ABBILDUNG 43: TREFFEN FOLGENDE AUSSAGEN AUF IHR PRAKTIKUM ZU?	222
ABBILDUNG 44: WIE VIELE STUNDEN HABEN SIE DURCHSCHNITTlich PRO WOCHE GEARBEITET? (N=ABSOLUT)	225
ABBILDUNG 45: AUSLANDSAUFENTHALT WÄHREND DES STUDIUMS IN % BEI 155 GÜLTIGEN ANTWORTEN.....	227
ABBILDUNG 46: WAS VON DIESER LISTE TRIFFT AUF SIE ZU? (MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH, N=ABSOLUT)	230
ABBILDUNG 47: IN WELCHEM DER FOLGENDEN BERUFSFELDER SIND SIE AKTUELL TÄTIG? AUCH FÜR VOLONTÄRE, TRAINEES, PRAKTIKANT/INNEN (N=ABSOLUT)	232
ABBILDUNG 48: WIE VIELEN BESCHÄFTIGUNGEN GEHEN SIE ZURZEIT NACH?	233
ABBILDUNG 49: ARBEITSZEIT PRO WOCHE IN STUNDEN, N=ABSOLUT.....	235
ABBILDUNG 50: WIE HOCH IST IHR MONATLICHES BRUTTOERWERBSEINKOMMEN?	238
ABBILDUNG 51: KORRELATION ZWISCHEN EINKOMMEN UND BESCHÄFTIGUNGSART (N=ABSOLUT)	239

ABBILDUNG 52: MONATLICHES BRUTTOEINKOMMEN DER GRUPPE VOLLZEITERWERBSTÄTIG IN %	240
ABBILDUNG 53: KORRELATION GESCHLECHT — EINKOMMEN — ARBEITSZEIT	241
ABBILDUNG 54: WANN HABEN SIE DIE ERSTE ERWERBSTÄTIGKEIT, VON DER SIE SICH SELBSTSTÄNDIG FINANZIEREN KONNTEN, AUSGEÜBT?	242
ABBILDUNG 55: WIE AUSSCHLAGGEBEND WAREN FOLGENDE ASPEKTE, DAMIT SIE DIE AKTUELLE TÄTIGKEIT ANTRETEN KONNTEN? (MITTELWERTE)	245
ABBILDUNG 56: WIE AUSSCHLAGGEBEND WAREN FOLGENDE ASPEKTE, DAMIT SIE DIE AKTUELLE TÄTIGKEIT ANTRETEN KONNTEN?	246
ABBILDUNG 57: WIE VIELE MONATE HAT ES GEDAURT, BIS SIE NACH DEM STUDIENABSCHLUSS IHRE ERSTE ERWERBSTÄTIGKEIT BEGONNEN HABEN?	247
ABBILDUNG 58: HABEN SIE NACH DEM STUDIENABSCHLUSS BEREITS DIE STELLE GEWECHSELT? (ANGABE IN % BEZOGEN AUF 124 GÜLTIGE ANTWORTEN)	248
ABBILDUNG 59: WAS HABEN SIE WÄHREND DER ZEIT, IN DER SIE NICHT ERWERBSTÄTIG WAREN, GEMACHT? (N=ABSOLUT)	251
ABBILDUNG 60: SIND SIE DER MEINUNG, DASS DAS STUDIUM ZU IHRER BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT/EMPLOYABILITY BEIGETRAGEN HAT? (PROZENTANGABEN BEZIEHEN SICH AUF 159 GÜLTIGE ANTWORTEN)	252
ABBILDUNG 61: WAS UNTERNEHMEN SIE, UM IHRE BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT ZU ERHALTEN UND ZU VERBESSERN? (N=ABSOLUT)	254
ABBILDUNG 62: KORRELATION ZWISCHEN WEITERBILDUNGSMÖGLICHKEITEN UND ANGESTELLTER, SELBSTSTÄNDIGER, DOKTORAND.....	256
ABBILDUNG 63: ÜBERSICHT DER STUDIENORDNUNGEN UNTER DEM GESICHTSPUNKT BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT UND UMSETZUNG DER HOCHSCHULREFORM	310
ABBILDUNG 64: INFORMATIONSWEGE	311
ABBILDUNG 65: EINKOMMEN IN KORRELATION MIT BERUF UND ARBEITSZEIT IN ABSOLUTEN ZAHLEN	314

1 Problemstellung

Die Hochschulreform, die mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung 1999 begann, stellt für Deutschland die umfangreichste Universitätsreform seit den 1960er Jahren dar. Mit der Reform soll ein Europäischer Hochschulraum (EHR) geschaffen werden, der gekennzeichnet ist durch ein zweistufiges Studiensystem, transparente und leicht verständliche Abschlüsse, uneingeschränkte Mobilität der Studierenden und Wissenschaftler/innen, Einführung eines Leistungspunktesystems mit studienbegleitenden Prüfungen und Modularisierung sowie eines einheitlichen Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse.

Seit nunmehr 50 Jahren wird in Deutschland über das Verhältnis von Hochschulen und Arbeitgebern diskutiert. Wellenförmig wiederkehrend wird diskutiert, wie eng die Beziehung zwischen beiden Akteuren sein sollte oder muss. Die Diskussion fokussiert dabei drei Schwerpunkte (Schaeper/Wolter, 2008): die quantitative Dimension (Missverhältnis zwischen Angebot an Absolvent/innen und Bedarf auf dem Arbeitsmarkt – Überangebot von Hochschulabsolvent/innen, Akademisierungswahn), die qualitative Dimension (Kritik an praxisfernen Studieninhalten) sowie die Diskussion über die Hochschulstruktur in Gänze. Bei der Bologna-Reform handelt es sich um eine Debatte, bei der die dritte Dimension den Schwerpunkt bestimmt. Durch Veränderungen der Studienstruktur wird das duale Hochschulsystem durch eine europäische Studienarchitektur ersetzt. Mittels der neuen Studienstruktur sollen die Hochschulabsolvent/innen Beschäftigungsfähigkeit erwerben und die Berufsrelevanz des Studiums verstärkt werden.

Mit der Einführung gestufter Studiengänge im Kontext der Bologna-Reform wurde die Diskussion um die Beschäftigungsfähigkeit in die Hochschulen getragen. Beschäftigungsfähigkeit – ein Begriff aus der Arbeitsmarktpolitik, der sich vorrangig mit Personen auseinandersetzt, die besonders schwer in den Arbeitsmarkt zu integrieren sind, soll nun auch genutzt werden, um für die Hochschulbildung inhaltliche und organisatorische Gestaltungsfragen zu klären. Beschäftigungsfähigkeit transportiert somit Probleme in das System der Hochschulen, von denen zu klären sein wird, ob diese dort existent sind und ob eines der erklärten Ziele der Bologna-Reform, die Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolvent/innen, erreicht werden konnte.

Der Europäischen Kommission ist die Thematisierung der Beschäftigungsfähigkeit besonders wichtig und sie unterstreicht, *„dass die Hochschulbildung die Absolventen und Absolventinnen mit dem Wissen und den zentralen übertragbaren Kompetenzen ausstatten sollte, die sie benötigen, um erfolgreich einen hochqualifizierten Beruf ausüben zu können, und betont weiter die Bedeutung einer Beteiligung der Arbeitgeber und der Arbeitsmarktinstitutionen an der Entwicklung und Durchführung von Studienprogrammen sowie der Einbeziehung von Praxiserfahrungen in die Studiengänge“* (Europäische Kommission, 2011, zit. nach Europäische Kommission, 2014, S. 61).

Auch 16 Jahre nach dem Start der Bologna-Reform wird der Begriff der Beschäftigungsfähigkeit sehr unterschiedlich angewendet und oft synonym mit Arbeitsmarktbefähigung, Praxisbezug oder auch Berufsorientierung verwendet. Diese Begriffe ver-

folgen allerdings unterschiedliche Intentionen. Beschäftigungsfähigkeit und Arbeitsmarktbefähigung haben das Wort Fähigkeit integriert und sind somit eher subjektbezogen. Es geht demnach darum, Fähigkeiten von Personen festzuhalten, die mit Beschäftigungen oder dem Arbeitsmarkt verbunden sind. Bei Praxisbezug werden Studium und Praxis in Verbindung gebracht. Der Fokus richtet sich hier auf das Studium. Wie können Elemente ins universitäre Studium integriert werden, die sich auf die allgemeine (Berufs-)Praxis beziehen, ohne sich auf konkrete Berufe zu konzentrieren? Bei der Berufsorientierung wiederum wird eine Orientierung auf den Beruf thematisiert. Im Kontext des Studiums hieße es, dass das Studium sich an konkreten Berufen orientiert und berufsspezifisch ausbildet. Hier kristallisieren sich bereits vielfältige Probleme heraus, die im Rahmen dieser Dissertation angesprochen werden. So wird zu diskutieren sein, welche Ziele genau die Bologna-Reform hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit verfolgt. Welche Fähigkeiten kennzeichnen die Beschäftigungsfähigkeit von Akademiker/innen, einer Personengruppe, die Qualifikationen erworben hat, die ihnen auf dem Arbeitsmarkt nahezu eine Vollbeschäftigung sichert?

Der Ruf nach mehr Praxisbezug und stärkerer Berufsorientierung an den Hochschulen in Deutschland ist nicht neu. Die Diskussion gab es bereits bei der Hochschulreform in den 1960er Jahren und zwar im Kontext des sogenannten Dahrendorf-Plans¹. Die Themen Praxisbezug und Berufsorientierung fanden in den 1970er Jahren Einzug in die Diskussion an den deutschen Hochschulen, als in Deutschland neben Universitäten die Fachhochschulen gegründet wurden. Es wurde eine andere Form der Hochschule geschaffen, die stärker berufsorientierend und praxisbezogen ist. Daneben bestand weiter die Universität, die nach dem Humboldt'schen Bildungsideal in erster Linie der Wissenschaft verpflichtet ist, Forschung und Lehre vereint und die Studierenden für das wissenschaftliche Arbeiten befähigt. Bei der Diskussion um Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit in Deutschland sind zwei Richtungen zu verzeichnen. Einerseits wird die Debatte entlang des quantitativen Verhältnisses zwischen Studierendenzahl und dem Bedarf am Arbeitsmarkt geführt. Andererseits geht die Diskussion entlang der qualitativen Anforderungen des Arbeitsmarktes und der Frage, welche Aufgaben der Universität dabei zukommen (Wolter/Banscherus, 2012). Es geht also einerseits um die Frage, wie viele Akademiker/innen der Arbeitsmarkt aufnehmen kann. Diese Diskussion wird i. d. R. entlang der Akademisierung bzw. des Anstiegs der Studierendenzahlen geführt. Bei der zweiten Diskussionsrichtung geht es um grundsätzliche Klärung der Frage, welche Aufgabe der Universität zukommt. Beide Aspekte werden in dieser Arbeit thematisiert.

¹ Im Rahmen der Hochschulreformen von Mitte der 60er bis Ende der 70er Jahre entwickelte ein Arbeitskreis einen Hochschulgesamtplan für Baden-Württemberg. Vorsitzender des Arbeitskreises war Professor Ralf Dahrendorf. Dieser Hochschulgesamtplan wurde zwar nicht umgesetzt, hatte aber viele bemerkenswerte Neuerungen vorgeschlagen. Es wurde eine Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen formuliert, die die Einführung von Kurzzeitstudiengängen vorsieht, die mit einer „*Berufsfähigkeit bestätigenden Prüfung abschließt*“ und den Grad des Bakkalaureus vergibt. Das geplante Langzeitstudium sollte mit Magister abgeschlossen werden (Wissenschaftsrat, 1966, S. 14).

Der gesellschaftliche Wandel, der in Europa zwar unterschiedlich stark vorangeschritten ist, aber doch für alle Länder in Europa zu beobachten ist, führt zu einem Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Diese umfangreichen Änderungen, die u. a. durch Individualisierung, Entgrenzung von Arbeit und Bildung, Globalisierung und Akademisierung gekennzeichnet sind, erfordern und bedingen Reformen im Bereich Arbeit und Bildung. Ein globalisierter und wissensbasierter Arbeitsmarkt unterscheidet sich in den Anforderungen, die an die Arbeitskräfte gerichtet werden, vom Arbeitsmarkt der früheren Industriegesellschaft. So sind die Leistungen des Bildungssystems, die für die Industriegesellschaft qualifizieren, andere als die, die Fachkräfte für die moderne Wissensgesellschaft hervorbringen. Der hier angesprochene modernisierungsbedingte Wandel der Gesellschaft wird im Rahmen der Dissertation untersucht, wobei der Fokus auf einzelne gesellschaftliche Teilbereiche, und zwar Arbeit und Bildung, gerichtet wird.

Hier wird die Auffassung vertreten, dass der gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandel in Europa die Hochschulreform ausgelöst und einschneidende Veränderungen im Hochschulsystem hervorgerufen hat. Eine neoliberale Politik und die globalisierte Ökonomie tragen maßgeblich dazu bei, dass die Thematisierung der Beschäftigungsfähigkeit den Weg ins Hochschulsystem gefunden hat. Die Verwendung des Begriffs Beschäftigungsfähigkeit stellt sich als problematisch heraus, da Erwartungshaltungen geweckt werden, die mit den von der Hochschulpolitik und den Hochschulen formulierten Zielen so nur schwer zu erfüllen sind. Es stellt sich die Frage, ob mit der Beschäftigungsfähigkeit eine Lernzielorientierung verbunden ist, die der expertenorientierten Profession gerecht wird, und ob das primäre universitäre Ziel einer umfassenden, akademischen Bildung im humanistischen Sinn erreicht wird.

Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, auf Missverständnisse im Umgang mit der Nutzung des Begriffs Beschäftigungsfähigkeit im universitären Kontext hinzuweisen. Andererseits haben insbesondere die empirischen Untersuchungen Ergebnisse hervorgebracht, die von der Universität bei der Gestaltung von praxisorientierenden Elementen im Studium genutzt werden können.

1.1 Die Fragestellung

In erster Linie wird in dieser Dissertation die Studienstrukturereform, die eingebunden in die Bologna-Reform ist, untersucht. Es wird empirisch der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen die Einführung gestufter Studiengänge sowie praxisbezogener und berufsorientierender Elemente in das Curriculum auf die Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften hat.

Folgende Fragen sollen mit dieser Arbeit beantwortet werden:

- Wie wird Beschäftigungsfähigkeit in der Bologna-Reform definiert und was verstehen die beteiligten Akteure darunter?
- Wie wird Beschäftigungsfähigkeit im Rahmen eines Hochschulstudiums vermittelt?

- Anhand des empirischen Datenmaterials soll überprüft werden, ob die Fähigkeiten, die im Rahmen des Studiums zum Erlangen der Beschäftigungsfähigkeit vermittelt wurden, von den Absolvent/innen in den Arbeitsalltag transportiert und angewendet werden können.
- Wie schätzen Arbeitgeber/innen die Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent/innen von Bachelor- und Masterstudiengängen ein?

In dieser Arbeit wird untersucht, welche Fähigkeiten die Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen für den modernisierten Arbeitsmarkt benötigen, um Beschäftigungen nachgehen zu können, die ihren jeweiligen Ausbildungen entsprechen. Bewusst wird an dieser Stelle nicht von Beruf gesprochen, sondern eben von bildungsadäquaten Beschäftigungen.

Ein Studium der Geistes- und Sozialwissenschaften bildet Studierende nicht für einen speziellen Beruf aus, was die Diskussion über die Befähigung dieser Studierenden erschwert.

1.2 Die Vorgehensweise in der Arbeit

Zur Beantwortung der eben vorgestellten Frage findet im ersten Teil der Arbeit eine soziologische Analyse des gesellschaftlichen Wandels in den Bereichen Arbeit und Bildung statt. Für die Analyse der Bologna-Reform hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit von Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen wurde die soziologische Modernisierungstheorie herangezogen. Besondere Berücksichtigung findet hier der Ansatz von Ulrich Beck, da die Theorien der reflexiven Modernisierung sowie der Risikogesellschaft besonders geeignet scheinen, die hier untersuchten gesellschaftlichen Entwicklungen zu beschreiben.

So wird auf das Spannungsverhältnis zwischen Studium als wissenschaftliche Qualifikation und Beschäftigung in Form der Erwerbstätigkeit eingegangen. Es findet keine Darstellung des aktuellen Stands des traditionellen Berufskonzeptes, sondern ein Diskurs um die Implementation der Beschäftigungsfähigkeit in das Konzept der modernen Hochschulbildung statt. Ausgehend vom Berufskonzept wird über Veränderungen im Bereich der Arbeit das Konzept der Profession angewendet, um Erwartungen des Arbeitsmarktes den Zielsetzungen der Bologna-Reform gegenüberzustellen.

Nach der theoretischen Analyse des gesellschaftlichen Wandels in den Bereichen Arbeit und Bildung und der Definition der hier verwendeten Begrifflichkeiten werden Dokumente wie Stellungnahmen, Gesetzgebungen, Empfehlungen untersucht, um die Thematisierung der Beschäftigungsfähigkeit auf politischer und insbesondere hochschulpolitischer Ebene aufzuzeigen. Diese Analyse stellt die Basis für die Untersuchung der Zielumsetzung der Bologna-Reform an der Hochschule dar. In dieser Arbeit wurden die Studien- und Prüfungsordnungen sowie die Rahmenordnungen der Humboldt-Universität zu Berlin untersucht.

In die empirische Untersuchung werden ausschließlich Bachelor-/Masterstudierende einbezogen und mit Magister-/Diplomstudierenden verglichen, wobei das Doktorat

sowie wissenschaftliche Qualifizierungsphasen, die dem Doktorat folgen, nur am Rande berücksichtigt werden. Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurden neben der Dokumentenanalyse und der Absolvent/innenbefragung Arbeitgeber/innen zum Thema Bologna-Reform und Beschäftigungsfähigkeit von Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen interviewt. Hier fanden mit 17 Unternehmen und Institutionen leitfadengestützte, qualitative Interviews statt. Die Absolvent/innen der Humboldt-Universität zu Berlin wurden mittels einer standardisierten, quantitativen online-Befragung untersucht. Bei den 227 befragten Absolvent/innen handelt es sich ausschließlich um ehemalige Studierende der Humboldt-Universität zu Berlin, die im Rahmen des Bachelor- oder Masterstudiums keinen Lehramtsabschluss anstrebten. Die Befragten haben alle ein Studium im geistes- oder sozialwissenschaftlichen Bereich abgeschlossen. Die verschiedenen Dokumente zur Bologna-Reform wurden mithilfe einer interpretativen Inhaltsanalyse untersucht.

1.3 Der Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in zwei Hauptteile gegliedert, wobei der erste Teil den theoretischen Zugang und der zweite Teil die empirische Untersuchung darstellt.

Im ersten Abschnitt werden die gesellschaftlichen Veränderungen entlang der Phasen der Modernisierung analysiert, um den von der Soziologie beschriebenen sozialen Wandel² darzustellen. In dem Kapitel „Modernisierungstheorie“ wird der Frage nachgegangen, was die Wissensgesellschaft kennzeichnet und welche Konsequenzen die Modernisierung auf die gesellschaftlichen Teilbereiche Bildung (Kapitel 3 „Modernisierungsbedingter Wandel im Bereich Bildung“) und Arbeit (Kapitel 4 „Modernisierungsbedingter Wandel im Bereich der Arbeit“) hat. Neben der Analyse der genannten gesellschaftlichen Teilbereiche wird der Beruf (Kapitel 5 „Modernisierungsbedingter Wandel der Berufe und Professionen“), der sowohl mit der Arbeit als auch der Bildung im Zusammenhang gesehen werden muss, betrachtet. Wie wirkt sich die Modernisierung auf die Variable Beruf aus? Es ist zu untersuchen, ob und welche Auswirkungen die Hochschulreform auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent/innen geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge hat. Das lässt sich nur zeigen, wenn im Vorfeld analysiert wird, wie sich einerseits die Bildung, insbesondere die Hochschulbildung, und andererseits der Arbeitsmarkt gestalten.

² Der Begriff *sozialer Wandel* gehört zu den soziologischen Grundbegriffen und wurde erstmals von William F. Ogburn im Jahr 1922 verwendet, der ihn als Buchtitel nutzte (*Social Change: With Respect to Culture and Original Nature*). Ogburn fasste unter Social Change „*soziale Dynamik, Transformation, Umwälzung, Evolution, Differenzierung, Zirkulation, Fortschritt, Untergang*“ zusammen (Zapf, 1969, S. 11). „*Unter Sozialer Wandel wird die Veränderung von Aggregatkennziffern einer Vergesellschaftung in einem bestimmten Zeitraum verstanden.*“ (Meulemann, 2001, S. 335f.) Aggregatkennziffern sind bestimmte Variablen, die in natürliche (bspw. Alter, Geschlecht) und institutionelle (z. B. Beruf, Familie) eingeteilt werden. Die Veränderung sozialer Strukturen bedeutet sozialer Wandel. Theorien des sozialen Wandels untersuchen entweder die Ursachen des Wandels (endogene und exogene Faktoren wie intellektuelle oder technische Entwicklungen, Umweltveränderungen, Interessenverschiebungen, ökonomische Entwicklungen, Konflikte) oder aber analysieren Wandlungsprozesse hinsichtlich ihrer Richtung und Dimensionen, ihrer Verlaufsform (Zapf, 1969).

Dazu ist es erforderlich, dass zunächst definiert wird, was Arbeit in soziologischer Hinsicht ausmacht.

Das sechste Kapitel widmet sich der Beschäftigungsfähigkeit, dem zentralen Begriff dieser Arbeit. Nach einer Begriffsanalyse wird untersucht, wie der Begriff Beschäftigungsfähigkeit in der Politik und der Wissenschaft angewendet wird. Anhand des Diskurses über Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen wird gezeigt, wie der Begriff in dieser Dissertation definiert und angewendet wird. Abschließend zur Beschäftigungsfähigkeit wird darauf eingegangen, wie sich der Begriff auf die Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen übertragen lässt.

Die theoretische Analyse schließt im siebten Kapitel damit ab, die Hochschulreform zu beschreiben und zu untersuchen, welche Kennzeichen der Modernisierung sich in der Reform aufzeigen lassen. Es werden sowohl der Verlauf der Reform, die Ergebnisse als auch die Kritik an der Reform dargestellt.

Der zweite Teil der Dissertation beginnt mit der Vorstellung der verwendeten Methoden. Es wird gezeigt, welche Verfahren der empirischen Sozialforschung genutzt wurden, um die zentrale Frage der Arbeit empirisch zu untersuchen.

Wie Beschäftigungsfähigkeit von den hier untersuchten Akteuren definiert wird und wie sich dieses Verständnis in den Dokumenten der Hochschulpolitik sowie der Hochschulen widerspiegelt, zeigt die Analyse der Abschnitte 9.4 und 10.1.

Damit die Frage nach den Auswirkungen der Bologna-Reform hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften geklärt werden kann, wurde im 10. Kapitel die Seite des Arbeitsmarktes analysiert. Es wurde den Fragen nachgegangen, welche Erwartungen Unternehmen und Institutionen in Bezug auf Fähigkeiten, Wissen und Qualifikationen an die Bewerber/innen richten und ob diese erfüllt werden.

Anschließend wird die Gruppe untersucht, die im Fokus der formulierten Fragestellung steht. Die Absolvent/innen der Humboldt-Universität zu Berlin wurden mittels einer standardisierten Online-Befragung untersucht. Es wird gezeigt, welche Vorstellungen Absolvent/innen mit dem Begriff Beschäftigungsfähigkeit verbinden und ob die gestuften Studiengänge dazu beigetragen haben, die individuelle Beschäftigungsfähigkeit zu stärken.

Anhand der Analyse des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Akteure soll gezeigt werden, ob die Hochschulreform geeignete Instrumente entwickelt hat, die die Studierenden für den Arbeitsmarkt der Zweiten Moderne qualifizieren. In dem Kapitel 12 „Zusammenführung der Ergebnisse“ schließt die Arbeit mit einer zusammenfassenden Darstellung der Untersuchungsergebnisse.

TEIL I – THEORETISCHER ZUGANG

2 Die Modernisierungstheorie

Eingangs werden hier die Modernisierungstheorie sowie deren bekannteste soziologische Vertreter vorgestellt, um dann untersuchen zu können, wie – modernisierungstheoretisch – der gesellschaftliche Wandel politisch und wissenschaftlich diskutiert wird. Bedeutende soziologische Vertreter dieses Ansatzes sind Ulrich Beck, Scott Lash, Christoph Lau und Anthony Giddens. Die Modernisierung der Gesellschaft verläuft in verschiedenen Phasen, die von Ulrich Beck folgendermaßen eingeteilt wurden: Vormoderne, Erste Moderne und Zweite Moderne (Beck/Giddens/Lash, 1996). Beck beschreibt die Phasen in der Entwicklung der Modernisierungstheorie *„... als verschiedene Logiken der Organisation des Sozialen in Raum und Zeit“* (Fischer, 2007, S. IV). Die einzelnen Phasen werden im nächsten Abschnitt detailliert vorgestellt, insbesondere werden die Auswirkungen des sozialen Wandels (in Form der Modernisierung) hinsichtlich der Aspekte Arbeit und Bildung beleuchtet.

Zunächst zum Begriff Modernisierung: Wolfgang Zapf beschreibt Modernisierung als *„die Bemühungen der modernen Gesellschaften selbst, durch Innovationen und Reformen ihre neuen Herausforderungen zu bewältigen“* (Zapf, 1996, S. 63). Für James Coleman ist eine moderne Gesellschaft geprägt durch:

- ein hohes Maß an Urbanisierung,
- niedrigen Analphabetismus,
- hohes Pro-Kopf-Einkommen,
- ausgeprägte Mobilität sowohl sozial als auch geografisch,
- einen hohen Grad an Industrialisierung,
- funktionierendes Netz an Massenmedien und
- eine ausgeprägte Kultur gesellschaftlichen Engagements der Gesellschaftsmitglieder (Coleman, 1960, in: Zapf, 1969, S. 22).

Die Modernisierungstheorie *„ist die Bezeichnung für einen bestimmten Typ des Sozialen Wandels“* (Hillmann, 2007, S. 585), der sich auf alle Lebensbereiche auswirkt, wobei der Modernisierungsprozess in den verschiedenen Bereichen mit unterschiedlichem Tempo verläuft. Im internationalen Vergleich wird die Modernisierung an *„der Zunahme des Bruttosozialprodukts und an Veränderungen der sozialen Institutionen des Organisationssystems sowie an Phänomenen wie Bürokratisierung, Urbanisierung, Demokratisierung und sozialer Mobilität gemessen“* (Fuchs-Heinritz u. a., 2011, S. 453).

Die Theorien des sozialen Wandels untersuchen auf unterschiedlichste Weise die gesellschaftlichen Veränderungen einzelner oder mehrerer sozialer Tatbestände innerhalb eines festgelegten Zeitraumes. Dabei werden Analysen bestimmter Variablen (Aggregatkennziffern) durchgeführt (vgl. Meulemann, 2001). Sozialer Wandel als soziologischer Begriff bezieht dabei Veränderungen von den eben genannten Teilbereichen bis zu ganzen Gesellschaften ein. Es werden Veränderungen in den Strukturen eines sozialen Systems beschrieben, die auf verschiedenen Ebenen des Systems stattfinden (Weymann, 1998, S. 14). Bei Untersuchungen der Sozialstruktur

werden Faktoren sozialer Ungleichheit, insbesondere Haushaltseinkommen, Wohnverhältnisse, Schichten, Milieus, Bildung, Arbeit, Gesundheit, Familie sowie Institutionen der Wirtschaft, Politik und Kommunikation analysiert. Besondere Fokussierung bei der Modernisierungstheorie erfährt die Individualisierung. Während Beck insbesondere den Blick auf die politischen und ökonomischen Institutionen und Massenmedien richtet, untersucht Giddens individuelle Akteure und ihre automatischen, nicht bewussten Eingriffe in die Strukturen des Systems. Beck und Giddens betonen den Wandel der privaten Beziehungen und die Vielfalt der Lebensformen, die in alle Bereiche des Systems einwirken – Familie, Bildung, Arbeit und Politik. Vertreter der Theorien des sozialen Wandels, vor allem der Modernisierungstheorie, sind der *„Auffassung, dass die gegenwärtigen Gesellschaften durch die Gleichzeitigkeit von Fort- und Rückschritten gekennzeichnet seien“* (Treibel, 2004, S. 271). Modernisierung findet also in Phasen statt und betrifft nicht alle gesellschaftlichen Bereiche gleichermaßen; sie tangiert auch nicht alle Bereiche zum gleichen Zeitpunkt und entwickelt sich auch nicht permanent in eine Richtung.

In der Modernisierungstheorie von Ulrich Beck wird die gesellschaftliche Modernisierung in Phasen unterteilt. Diese werden folgend vorgestellt.

2.1 Die Vormoderne

Die Vormoderne ist gekennzeichnet durch alle Formen der Verknüpfung des Sozialen in Raum und Zeit, die der Moderne vorausgegangen sind. In der Vormoderne, die insbesondere orale, schriftlose Kulturen einschließt, findet die Organisation des Sozialen im Modus gegenseitiger raum-zeitlicher Präsenz statt (Giddens, 1994, in: Fischer, 2007). Die Logik der Vormoderne ist geprägt durch einen *„zirkulären Umgang mit Zeit“* (Fischer, 2007, S. 16). Die Orientierung der Menschen richtet sich insbesondere an der Vergangenheit aus, welche die Gestaltungsgrundlage für die Gegenwart bildet. Innerhalb der lokal festgelegten Gemeinschaft wird die Möglichkeit der Entfaltung des Individuums vor allem durch die eigene Herkunft gezeichnet. Dies bedeutet, dass eine Individualität im modernen Sinne, bei dem *„eine dominant aufs Schicksal des einzelnen ... zentrierte Lebensform“* bestimmend ist, nicht existent war, da die Einzelpersonen weitestgehend von ihrem Dasein bestimmt sind (Fuchs-Heinritz u. a., 2011, S. 299).

Das Wissen der Vormoderne ist räumlich, zeitlich und personell konzentriert. Räumlich ist das Wissen auf die lokale Gemeinschaft beschränkt. Zeitlich konzentriert sich das Wissen auf die aktuelle Situation und orientiert sich nicht an der Zukunft. Wissens ist Erfahrungswissen und wird aus Tradition und Vergangenheit gewonnen. Eine herausgehobene Person in der Gemeinschaft, der sogenannte Weise, repräsentiert die personelle Zentralisierung des Wissens der Vormoderne.

Die technischen Entwicklungen des 17. Jahrhunderts führten einen Bruch in der sozialen Organisation von Raum und Zeit herbei. Nennenswerte technische Entwicklungen dieser Zeit sind die mechanische Zeitmessung, das moderne Transportwesen, die bessere Produktion und Konservierung von Nahrungsmitteln sowie neue Methoden der körperlichen und medizinischen Versorgung. Diese gravierenden Entwicklungen lösten den vormodernen zirkulären Umgang mit der Zeit durch ein modernes

lineares Zeitverständnis ab. Die *„Zeit wird als Zeitstrahl gedacht, der ebenmäßig in Abschnitte einteilbar ist“* (Fischer, 2007, S. 20). Das Gegenwärtige richtet sich am Zukünftigen aus.

In der Vormoderne entwickeln sich klassische Agrargesellschaften aufgrund technischer Entwicklungen zur Industriegesellschaft. Arbeit und Kapital sind lokal verortet. Bildung ist elitär organisiert und dient insbesondere der Festigung und Reproduktion sozialer Schichten.

In der Theorie, genauer in bestimmten Theorieansätzen des sozialen Wandels wird der Gesellschaftstyp, der auf die Vormoderne folgt, als Erste Moderne beschrieben, auf die im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

2.2 Die Erste Moderne³

Beck differenziert die Moderne in Erste und Zweite Moderne. Die Erste Moderne ist *„mit ihrem Schwergewicht auf Industrie, Nationalstaat, Klassen, Männer- und Frauenrollen, Kleinfamilie, Technikglauben, wissenschaftlichem Wahrheitsmonopol“* die Gesellschaftsform der klassischen Industriegesellschaft (Beck, 1996, S. 22). Die Erste Moderne beschreibt Beck auch als *„halbierte Moderne“*, da einzelne Bereiche der Gesellschaft nur halb oder unvollständig modernisiert sind und eine starke ständische Orientierung vorliegt (Beck, 2007, S. 47). Es besteht die Überzeugung der potenziellen Kontrollierbarkeit der Welt durch wissenschaftlichen Fortschritt. Ausschlaggebend für das Handeln ist die Orientierung an der Zukunft. Die Gesellschaftsform der Ersten Moderne ist der Nationalstaat. Während davon ausgegangen wird, dass nahezu alles modernisierbar ist, wird dem Nationalstaat als Basisinstitution der Ersten Moderne dauerhafte Stabilität zugesprochen. Die Sicherheit der Gesellschaft soll durch weiteren Fortschritt gewährleistet werden. Weiteres kennzeichnendes Kriterium der Ersten Moderne ist die *„programmatische Individualisierung“* (Beck/Bonß/Lau, 2001, S. 20). Die Individuen gelten als grundlegend frei und gleich. Eingeschränkt wird diese Freiheit jedoch durch die ungleichen Konstrukte der Geschlechterrolle und die Schichtzugehörigkeit. Die ungleichen Konstrukte der Geschlechterrolle bezeichnet Beck als *„marktferne Frauenrolle“*⁴ (Beck/Bonß/Lau,

³ Den Begriff der Ersten Moderne haben in erster Linie die Soziologen Max Weber und Ferdinand Tönnies geprägt, um die Gesellschaft ab dem 18. Jahrhundert zu beschreiben. In dieser Zeit bildeten sich bürgerliche Gesellschaften, Nationalstaaten und – für die Erste Moderne besonders prägend – Industriegesellschaften heraus. Arbeit in der Ersten Moderne, also der Industriegesellschaft, ist maßgeblich gekennzeichnet durch die fortschreitende Technisierung dieser Zeit. Hauptsächlich handelt es sich um Industriearbeit. Das Streben nach möglichst hoher Effizienz ermöglichte tayloristisch-fordistische Entwicklungen, welche insbesondere durch die Zerstückelung von Arbeitsprozessen in kleinteilige Arbeiten geprägt sind. Die Einführung und Umsetzung der Fließbandarbeit stellt die Perfektionierung der kleinteiligen Zerstückelung der Arbeitsprozesse dar. Diese Form der Arbeitsorganisation führte zu einer Reihe von Problemen, zum Beispiel dem Schwinden der Arbeitsmotivation aufgrund der Monotonie der Arbeitsabläufe und dem Sinken der Arbeitsleistungen. Weitere Kennzeichen der Arbeit der Ersten Moderne sind die Beruflichkeit, das Normalarbeitsverhältnis, staatliche Arbeitsmarktregulierungen sowie institutionalisierte Arbeitnehmerinteressenvertretungen.

⁴ Unter marktfern wird in der Arbeitsmarktpolitik eine Ausgrenzung bestimmter Personengruppen aus dem Arbeitsmarkt verstanden. Bei Frauen war das bis zur Zweiten Moderne in der klassischen Rolle der Frau als Mutter und Hausfrau begründet.

2001, S. 20). Genau das Vorenthalten bestimmter Grundrechte für Frauen sowie der weitgehende Ausschluss der Frauen aus dem Arbeitsmarkt sind Aspekte, warum Beck die Erste Moderne als eine „*halbierte Moderne*“ beschreibt (Beck, 2007, S. 47). Als weitere Argumente führt Beck an (Beck, 2007, S. 48):

- die nationalstaatliche Organisation der Volkswirtschaft,
- die Existenz von intakten Kleinfamilien als Reproduktionsbedingungen,
- geschlossene, ständisch geprägte proletarische und bürgerliche Lebenswelten als soziale Voraussetzungen für Klassenbildung,
- eine Territorialbindung der Arbeit.

Wissen in der Ersten Moderne bezieht sich vorrangig auf die Gestaltung der Zukunft und wird hauptsächlich durch Expertensysteme verwaltet, wobei die Wissenschaft ein Expertensystem darstellt. *„Den Wissenschaften wird bei der Generierung und Verwaltung von Wissensbeständen eine Vormachtstellung gegenüber anderen Wissensformen, etwa dem alltagspraktischen Wissen, eingeräumt. Wissenschaftliches Wissen gilt als rationales Wissen und stellt somit den One-best-way gegenüber allen anderen Arten des Wissens dar“* (Fischer, 2007, S. 31).

Bildung und Erwerbsarbeit sind klar voneinander getrennt, was insbesondere dem Humboldt’schen Bildungsideal⁵ entspricht. Die neuen Möglichkeiten der Kommunikation – die „In-Time-Kommunikation“ – rufen eine bemerkenswerte Ausdehnung des Raum-Zeit-Gefüges hervor (Giddens, 1991, in: Fischer, 2007). Die Globalisierung wird beschleunigt durch die zunehmende Distanzierung sozialer Beziehungen hinweg über Raum und Zeit und die Überwindung räumlich beschränkten Wissens aufgrund der technischen Entwicklung im Kommunikationsbereich. Diese Entwicklungen stellen den Übergang zur Zweiten Moderne dar. Auf konkrete Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels in den Bereichen Bildung und Arbeit wird in den Kapiteln 3 sowie 4 eingegangen.

2.3 Die Zweite Moderne

Der Modernisierungsprozess der Zweiten Moderne wird von Beck als reflexive Modernisierung bezeichnet, da er *„zunehmend mit den gewollten und ungewollten Folgen seiner Erfolge konfrontiert ist“* (Beck, 2007, S. 49). Diese Folgen der Modernisierung rufen Entgrenzungen⁶ in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen hervor. Hier findet der Übergang von der ersten – nationalstaatlich geschlossenen – Moderne zur

⁵ Das Humboldt’sche Bildungsideal wird ausführlicher im Kapitel 3 „Modernisierungsbedingter Wandel im Bereich Bildung“ dargestellt.

⁶ In der Sozialwissenschaft wird der Begriff Entgrenzung verwendet, um das Auflösen der strukturellen Separierung, die bis zur Zweiten Moderne zwischen den Bereichen Arbeit, Bildung, Familie und Freizeit bestanden, zu beschreiben. Diese Bereiche waren sowohl sachlich als auch räumlich voneinander getrennt. Arbeit hat in der Industriegesellschaft im Unternehmen, Bildung in der Schule und Familie und Freizeit zu Hause stattgefunden. Insbesondere durch die Digitalisierung und Emanzipation befinden sich diese Grenzen im Auflösungsprozess. (Jürgens/Voß, 2007)

offenen, riskanten Moderne generalisierter Unsicherheit statt. Die reflexive Modernisierung ist nicht auf allen Ebenen der Gesellschaft gleichmäßig vorangeschritten. Die Teilsysteme der Industriegesellschaft sind stärker modernisiert als die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit. Diese Unterschiedlichkeit verursacht Konflikte zwischen den stärker modernisierten Teilsystemen und der Gesellschaft, wobei diese Konflikte den beschriebenen Prozess weiter vorantreiben. Als Beispiel nennt Beck die Emanzipation der Frau, die eine geänderte Rolle derselben in der Gesellschaft hervorbrachte und Änderungen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen initiierte. So folgte in großen Teilen Deutschlands die Integration der Frau in den Arbeitsmarkt, was wiederum das soziale Gefüge änderte. Im Zuge der reflexiven Modernisierung entstehen neue soziale Bewegungen (Umweltbewegung, Frauenbewegung), die zu einer „*Demokratisierung der Demokratie*“ führen (Beck/Giddens/Lash, 1996, S. 72).

Ein weiteres Kennzeichen der reflexiven Modernisierung stellt die Deterritorialisierung des Sozialen und Politischen dar. Immer mehr wirtschaftliche und gesellschaftliche Handlungs-, Arbeits- und Lebensformen vollziehen sich nicht mehr im traditionellen Staatesgefüge. Der Globalisierung folgen Änderungen im Bereich der Relationen zwischen den Nationalstaaten und den „*nationalen Gesellschaftsblöcken*“ (Beck, 2007, S. 55). Insbesondere auf den Aspekt der Wirtschaft bezogen, bringt Beck die Globalisierungsauswirkungen im Zuge der reflexiven Modernisierung treffend auf den Punkt: „*Kapital ist global, Arbeit ist lokal*“ (Beck, 2007, S. 56).

Die „typische Biografie“ eines Menschen wird sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext unsicher, was die Zweite Moderne maßgeblich kennzeichnet. Unsichere Biografie meint, dass sowohl der Weg als auch das Ziel der biografischen Entwicklung unsicher sind. Die klassische Drei-Phasen-Struktur (Ausbildung – Arbeit – Verrichtung und auf privater Ebene Jugend – Familienbildung – Altersphase) löst sich auf (Beck/Lau/Bonß, 2004, S. 114). Neben die Normalarbeitsverhältnisse (männliche und fordistisch-tayloristische Vollbeschäftigung) treten mit der reflexiven Modernisierung neue, atypische Arbeitsverhältnisse wie Teilzeitbeschäftigung, geringfügige, zeitlich befristete Beschäftigung, Scheinselbstständigkeit sowie Tele-, Heim- und Leiharbeit.

Des Weiteren ist die Zweite Moderne durch eine neue Verteilung der Risiken geprägt. Beck formuliert es in seinem Buch „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ sehr anschaulich: „*Not⁷ läßt sich ausgrenzen, die Gefahren des Atomzeitalters nicht mehr*“ (Beck, 1986, S. 7). Die Probleme, die mit der reflexiven Modernisierung auftreten, sind nicht nationalstaatlich lokalisiert und auch nicht lediglich auf bestimmte soziale Schichten bezogen. Die Gefahren und Probleme der Zweiten Moderne sind global und können alle treffen.

Das Wissen stellt in dieser Gesellschaftsform den zentralen Aspekt für den gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie die gesellschaftliche Reproduktion dar (Peter, 2003, S. 411). Wissensgesellschaft ist wie auch Risikogesellschaft ein strategischer

⁷ Not hier verstanden als Risiko.

Begriff, der die besondere Bedeutung des Aspektes Wissen betont. In der Wissensgesellschaft geht es um komplexe Systemlösungen, die mittels Einsatz subjektivierten Wissens gefunden werden sollen. Im Konzept der Wissensgesellschaft stellt Bildung die zentrale Ressource für modernes Wirtschaften dar. Ein primäres Ziel der Bildung in der Wissensgesellschaft ist die Förderung und Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit, um die Individuen zukunftsorientiert für den modernisierten Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Nur so ist wirtschaftliches Wachstum in der Zweiten Moderne realisierbar.

Die Modernisierungstheorie sieht den Verlauf des gesellschaftlichen Wandels als einen „*multidimensionalen Vorgang*“, bei dem die unterschiedlichen Facetten der Modernisierung, und zwar „*Industrialisierung, Demokratisierung, Säkularisierung*“, zu einem umfassenden Wandlungsprozess zusammengefasst werden (Berger, 1996). Mit der zweiten Modernisierung findet nach Beck eine Änderung der Gesellschaft und nicht mehr nur Änderungen in der Gesellschaft statt (Beck, 2007, S. 46).

Zusammenfassen lassen sich die Kennzeichen der zweiten/reflexiven Modernisierung in folgenden Stichpunkten.

- Ein besonders prägnantes Merkmal stellt die Globalisierung⁸ dar. Gemeint sind hier „*die Zunahme und Verdichtung weltweiter ökonomischer und sozialer Beziehungen*“ (Drechsler/Hilligen/Neumann, 2003, S. 430). Ausgelöst durch die weltweite Expansion des Kapitals kommt es zur Verflechtung von Finanz-, Güter-, Dienstleistungs- und Arbeitsmärkten. Aufgrund dieser weltweiten Verflechtungen kommt es zu internationalen Arbeitsteilungen.
- Verstärkte und sich weiter durchsetzende Individualisierung⁹: Den Individuen bietet sich die Chance, eine eigene Identität zu konstruieren (Fischer, 2007, S. 36). Beck sieht als Merkmal der reflexiven Modernisierung das Ablösen der sozialen Klassen durch „*Formen der Individualisierung sozialer Ungleichheit*“ (Beck/Giddens/Lash, 1996, S. 45). Die Ungleichheit verläuft nicht mehr lebenslang, sondern lebenszeitlich, räumlich und sozial zersplittert. Von der beruflichen Stellung im Arbeitsprozess lässt sich nicht automatisch auf Lebensformen, Lebenslagen und Lebensstile schließen.

⁸ Die Politikwissenschaft beschäftigt sich im Rahmen der Globalisierung mit dem Verlust nationalstaatlicher Steuerungsmöglichkeiten und dem Gegensteuern durch Bilden von suprastaatlichen Institutionen. Zur Globalisierung gehören Globalisierungsgewinner und -verlierer. Der Versuch einer Einteilung diesbezüglich wie auch die Auswirkungen der Globalisierung rufen eine Reihe von kritischen Diskussionen hervor. Ökologen sehen die Bedrohung der Ökosysteme und fordern globale Konventionen, Philosophen befassen sich mit der Entstehung einer interkulturellen Weltethik, Juristen sehen Handlungsbedarf zur Entwicklung eines Weltinnenrechts (vgl. Drechsler/Hilligen/Neumann, 2003).

⁹ „[...] eine Reihe historisch junger Einflussfaktoren – Bildungsexpansion, kollektive Anhebung des Wohlstands, räumliche und soziale Mobilität, Durchsetzung und Verinnerlichung von zivilen, politischen und sozialen Grundrechten, Marktabhängigkeit, steigende Scheidungsziffern usw., die in Westeuropa alle in den sechziger und siebziger Jahren kumulieren, bewirken in ihrer Summe, dass immer mehr Menschen aus traditionellen Bindungen von sozialer Klasse, Kleinfamilie, Geschlechterlage, herausgelöst und gezwungen werden – vermittelt über den Arbeitsmarkt –, ein ‚eigenes Leben‘ zu planen, zu gestalten und aufzubauen, gerade innerhalb von Ehen und Familien“ (Beck, 2000, S. 28).

- Das Brüchigwerden der Basisinstitutionen der Ersten Moderne¹⁰ sowie die Verortung im Nahraum, wodurch die Orientierung am Nationalstaat abnimmt.
- Es bilden sich neue Verknüpfungsformen von Raum und Zeit durch Vermischen von wissenschaftlichem und alltagspraktischem Wissen und zwischen Natur und Gesellschaft heraus.
- Die gesellschaftliche Entwicklung zeigt sich in der Zweiten Moderne als ungewisser Fortgang. Die zeitliche Orientierung richtet sich weiterhin an die Zukunft, wobei diese als unsicher gilt und somit zum Kriterium der Gegenwart wird.
- Die weiter voranschreitende Entwicklung von Technik ruft Änderungen der Kommunikation und schließlich eine „*neue Verortung des Sozialen im lokalen Nahraum*“ hervor (Fischer, 2007, S. 35).
- Die Zweite Moderne ist durch „*die Entgrenzung des Wissens*“ geprägt (Giddens, 1996, S. 159, in: Beck/Giddens/Lash, 1996). Das wissenschaftliche Wissen verliert zunehmend die Vormachtstellung und kann im Rahmen von Entscheidungsprozessen durch z. B. alltagspraktisches oder esoterisches Wissen ersetzt werden.
- Der Informationsfluss der Zweiten Moderne funktioniert aufgrund der globalen Ausweitung des Adressatenkreises fast ohne Zeitverlust. Die räumlich-zeitliche Reichweite und die Verfügbarkeit von Medien erreichen eine neue Ausdehnung. Auf Wissen kann zeit- und raumunabhängig zugegriffen werden (Fischer, 2007, S. 44).
- Die Trennung zwischen Bildung und Erwerbsarbeit wird aufgehoben. Dafür wird Bildung auf Lebensphasen ausgeweitet, die für Erwerbsarbeit vorgesehen waren. Die Möglichkeiten der neuen Medien befördern diesen Prozess (Brock/Stuckow, 2001, S. 27, in: Bolder, 2001).

¹⁰ Dieser Punkt wird von Wolfgang Zapf heftig kritisiert. Zapf argumentiert, dass die Nationalstaaten auch im 21. Jahrhundert die dominanten Akteure sein werden und „*durch supranationale Zusammenschlüsse nicht etwa entmachtet, sondern sogar konsolidiert werden*“ (Zapf, 1996, S. 75).

- Fokussierung des Konzeptes des New Public Management (NPM) im öffentlichen Raum wie bspw. im Bildungsbereich¹¹.

Die Modernisierung der Teilbereiche wirkt auf andere Teilbereiche der Gesellschaft, die dann wiederum Wandlungsprozessen unterliegen. Der Wandel der Arbeit bedingt demnach einen Wandel des Arbeitsmarktes. Ein modernisierter Arbeitsmarkt erfordert ein modernisiertes Bildungssystem. Diese gesellschaftliche Analyse stellt einen geeigneten Rahmen zur Untersuchung des Wandels der Bereiche Bildung, Arbeit und Individuum dar, anhand derer die Hochschulreform diskutiert werden soll.

Nachdem in diesem Abschnitt auf die wesentlichen Aspekte des sozialen Wandels nach der Modernisierungstheorie eingegangen wurde, sollen im Folgenden die Auswirkungen der Modernisierung auf die Gesellschaft diskutiert werden und untersucht werden, was der modernisierungsbedingte Wandel von Arbeit und Bildung für die hier fokussierte Gruppe der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen bedeutet.

3 Modernisierungsbedingter Wandel im Bereich Bildung

Bildung in der Ersten Moderne ist geprägt durch das Humboldt'sche Bildungsideal. Bei Wilhelm von Humboldt war das primäre Bildungsziel nicht die Bildung als solche, sondern Bildung ist Mittel zum Zweck, und zwar zum Zweck der inneren Vollkommenheit des Individuums. Humboldt vertrat die Auffassung, dass man den Menschen nicht bilden kann, sondern Bildung dem Individuum die Fähigkeiten vermittelt, sich selbst zu bilden. In der Theorie der Bildung des Menschen formuliert Humboldt es so: *„Zu dieser Absicht aber muss er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen. Mit all diesen, [Fähigkeiten] ... muss er die Natur aufzufassen suchen, ... , um durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene inwohnende Kraft zu stärken“* (Humboldt, 1960, S. 237). Als Wilhelm von Humboldt 1810 die

¹¹ Nach dem Ansatz des Neo-Institutionalismus findet eine Fokussierung von organisatorischen Innovationen, beginnend in den 1990er Jahren und insbesondere für den Bereich des öffentlichen Sektors, an unternehmerischen Regeln und Mechanismen statt. Auf die Hochschulen bezogen bedeutet es, dass diese über die Verwendung der Mittel bestimmen, Eigenmittel erwirtschaften müssen und eine stärkere Kommerzialisierung des erworbenen wissenschaftlichen Wissens fokussiert wird. Ziele des NPM-Konzeptes: Leistungssteigerung durch höhere Effizienz, Kosteneinsparung, wirtschaftliche Nutzung von wissenschaftlichen Projekten/Forschung. Maßnahmen des NPM-Konzeptes an der Universität: Verstärkung des internen Wettbewerbs um Ressourcen, universitäre Rankings, zunehmende Drittmittelorientierung, Technologietransfers, Wirtschaftskooperationen, Ausgründungen, Performanzorientierung, Zielvorgaben sowie Qualitätsmanagement (Baumeler, 2009).

Nach dem Konzept des Neo-Institutionalismus ist die Organisation (wie eine Universität) nicht autark, sondern Teil eines Netzwerkes (Umwelt), bestehend aus vielen und divergenten Organisationen, die gegenseitig Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich der Aufgaben und Ziele aufbringen. Da die Universität als eine Organisation des Netzwerkes von Zuweisungen öffentlicher Gelder abhängig ist, steht sie unter dem Zwang, sich vor anderen Organisationen des Netzwerkes zu legitimieren. Um Konflikte, die durch mehrdeutige und konträre Anforderungen hervorgerufen werden, die an die Universität von so unterschiedlichen Organisationen des Netzwerkes herangetragen werden, zu vermeiden, wird eine *„graduelle Entkopplung von Aktivität und Struktur“*, die Entkopplung von Wissenschaft und Anwendung, sprich eine Teilung der Universität betrieben (Becker-Ritterspach, 2006, in: Baumeler, 2009). Der unternehmerischen Universität bietet sich so die Möglichkeit, den Anforderungen aufgabenbezogen und institutionell gerecht zu werden.

Berliner Universität gründete, heutige Humboldt-Universität, bot sich ihm die Gelegenheit, seine Ideale zur Bildung im Rahmen der Universität, dem Ort der höchsten Wissenschaft, umzusetzen. Einer seiner bekanntesten Bildungsansprüche war die Einheit von Forschung und Lehre, durch die die Universität ihrer wichtigsten Aufgabe – der Wissenschaft – nachgehen konnte, denn *„nur durch Wissenschaft könne man die höchste Bildung erlangen“* (Humboldt zit. nach Rütten, 2014, S. 33). Das Individuum erhält durch die Wissenschaft die Möglichkeit zur *„Selbstvollendung“* (Humboldt zit. nach Rütten, 2014, S. 33). Wilhelm von Humboldt betonte bereits Ende des 18. Jahrhunderts, dass dieser Prozess der *„Selbstvollendung“* Kontinuität und Zeit benötigt.

Des Weiteren war es Humboldt wichtig, dass Universität und Akademie als höhere wissenschaftliche Anstalten autonom agieren; dementsprechend waren die Universitäten in der Ersten Moderne konzipiert. *„Da diese Anstalten ihren Zweck [die objektive Wissenschaft] indess nur erreichen können, wenn jede, soviel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht, so sind Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise vorwaltenden Principien“* (Humboldt, 1964, S. 255). Die Autonomie der Universität sieht Humboldt dann gewährleistet, wenn es eine staatliche Finanzierung gibt (Steuern) und Personalentscheidungen in der Hand der Universität liegen. *„Die Wahl der Mitglieder der Akademie aber muss ihr selbst überlassen und nur an die Bestätigung des Königs gebunden sein ...“* (Humboldt, 1964, S. 265).

Für Humboldt konnte die optimale Bildung und insbesondere die beste Vorbereitung zum Wissenschaftler über eine stringente Teilung der Institutionen (Schulen, Gymnasien, Spezialschulen – heute Berufsschulen – , höhere wissenschaftliche Anstalten) sichergestellt werden. So sollen die höheren Klassen der Schulen den Übergang von der Schule zur Universität vorbereiten. *„... im Falle des Gelingens den Zögling so rein hinstellt, dass er physisch, sittlich und intellektuell der Freiheit und Selbstthätigkeit überlassen | werden kann und, ... eine Sehnsucht in sich tragen wird, sich zur Wissenschaft zu erheben“* (Humboldt, 1964, S. 261). Die Befähigung für die Wissenschaft erfährt „der Zögling“ an der Universität, indem er *„... eine harmonische Ausbildung aller Fähigkeiten ... , dass das Verstehen, Wissen und geistige Schaffen nicht durch äussere Umstände, sondern durch seine innere Präcision, Harmonie und Schönheit Reiz gewinnt“* (Humboldt, 1964, S. 261).

3.1 Veränderungen in der Schulbildung

Bildung wird in der Zweiten Moderne zur zentralen Ressource. Es finden Reformen in verschiedenen Bildungsbereichen sowohl national als auch international statt. So auch im Bereich der Schulbildung, die eine effiziente, den festgelegten nationalen Bildungsstandards gerecht werdende Bildung und eine pluralisierte Bildungslandschaft herbeiführen sollen. In allen Bildungs- und Ausbildungsbereichen ist ein Trend zur Kompetenzfokussierung zu beobachten. In den Bildungsplänen ist die Rede von Methoden- und Verfahrenskompetenzen, Handlungs-, Urteils-, Entscheidungs- und Sachkompetenzen. Nach dem Veröffentlichen der Ergebnisse der ersten „PISA-

Studie¹² (Programme for International Student Assessment) im Jahr 2000 wurde der Fokus von der inhaltlichen Orientierung im Lehrplan auf das Kerncurriculum mit primärer Kompetenzorientierung verschoben, wobei seitdem von „outputorientiertem Lernen“ gesprochen wird. Es ist also zunehmend bedeutsam, was Schüler/innen können, und nicht vordergründig, was sie wissen. Mit der steigenden Kompetenzorientierung ist gleichzeitig eine Betonung der Individualität zu erkennen, was wiederum die reflexive Modernisierung kennzeichnet. Hierzu soll ein konkretes Beispiel aus dem Rahmenlehrplan für die Grundschule in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern herangezogen werden. *„Die Aufgabe der Grundschule ist es, Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit zu unterstützen und ihnen eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. In der Grundschule lernen sie durch aktives Mitwirken demokratisches Handeln, das heißt im Unterricht und im Schulleben mitzugestalten, mitzubestimmen und Mitverantwortung zu übernehmen. Zu den Aufgaben der Grundschule gehört es, systematisches Lernen und den Erwerb grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermöglichen, die in den Schulen des Sekundarbereichs weiterentwickelt werden“* (Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, 2004, S. 5). Dieser Trend zur Kompetenzorientierung und Fokussierung auf die Individualität ruft bei verschiedenen Akteuren Kritik hervor. So wird inzwischen von Kompetenzkritikern gesprochen, die wie bspw. die Vertreter der „Gesellschaft für Bildung und Wissenschaft“ eine Ökonomisierung¹³ der Bildung, eine Beliebigkeit bei der Gestaltung der Lernziele sowie eine Entwertung der Inhalte befürchten. Wenn Lehrpläne so geschrieben werden, dass die zu erreichenden Lernziele davon abhängig sind, was die Autor/innen der Pläne als relevante Fähigkeiten und Kompetenzen einstufen, kommt es zur eben genannten Entwertung der Lerninhalte. Professor Dr. Peter Euler von der TU Darmstadt sieht in der Kompetenzfokussierung eine *„Unterwerfung aller Lebensbereiche unter ökonomische Verwertungsbedingungen“* (FAZ, 2015¹⁴). Neben den genannten Bildungsreformen im Bereich der Schulbildung sind des Weiteren umfangreiche Reformen im Hochschul- wie auch im Weiterbildungsbereich zu verzeichnen. Auf die aktuellste Hochschulreform – die Bologna-Reform – wird im Abschnitt 7.2 ausführlich eingegangen.

¹² Die PISA-Studie stellte heraus, dass die Schüler/innen in Deutschland im Bereich Lesekompetenz von 31 Ländern, die an der Untersuchung teilgenommen hatten, im unteren Drittel liegt (Platz 21). Auch im Bereich Mathematik (Platz 20) und Naturwissenschaft (Platz 20) wurden nur unterdurchschnittliche Leistungen erreicht. Diese Studie wurde nicht ausschließlich in Europa durchgeführt. Es sind sowohl Länder Europas, Amerikas (Nord-, Mittel-, Südamerika) sowie Neuseeland dabei. Quelle: https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf; letzter Zugriff: 29.09.2015)

¹³ „Ökonomisierung bezeichnet eine komplexe Transformation, bei der die Form oder Struktur von Feldern, Systemen, Praktiken und Subjektivierungsformen durch ökonomische Konzepte, Diskurse, Logiken, Leitbilder ... so verändert wird, dass es ... zu einer Abhängigkeit von einer ökonomischen Logik kommt.“ Es gilt das Prinzip der Effizienz, der Wirkungskausalität und es werden marktförmige Mechanismen und Instrumente eingesetzt, wie bspw. Wettbewerb, Konkurrenz durch Anreizsysteme, Qualitätskontrolle (Höhne 2012, S. 807, in: Bauer/Bittlingmayer/Scherr).

¹⁴ Der Kompetenz-Fetisch. Wissen wird an Schulen immer unwichtiger. Artikel in: <http://www.faz.net/-aktuell/beruf-chance/campus/der-kompetenz-fetisch>; letzter Zugriff 18.02.2015.

3.2 Veränderungen in der Hochschulbildung

Neben den eben besprochenen Bildungsreformen im Bereich der Schulbildung sind sowohl national als auch europaweit Reformen im Hochschulbereich zu verzeichnen. Wie sich zeigen wird, sind die beschriebenen Merkmale der Modernisierung auch in den Reformen im Hochschulbereich zu erkennen. Hier sind insbesondere die Europäisierung, die Einführung der gestuften Studienstruktur mit den Hochschulabschlüssen Bachelor und Master, die Förderung von Exzellenz und auch hier die Pluralisierung der Hochschulbildung zu verzeichnen.

Die Bachelor-Master-Reform, als Teil der hochschulsektorinternen Reform, ist Teil des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses (Rasch, 2008, S. 38). Zentrales Ziel der aktuellen Hochschulreform ist, die Hochschulen als unternehmerische Universität (vgl. Dörre/Neiß, 2010) zu führen, womit eine enge Verzahnung von Forschung und Unternehmen sowie die Implementierung von Marktmechanismen in das Wissenschaftssystem zu verstehen sind. Dieser Wandel wird insbesondere in der Wissenschaftscommunity diskutiert und vielfach kritisiert. So schreibt Richard Münch: *„Der Wettbewerb von Forschern um Anerkennung durch die wissenschaftliche Gemeinschaft für ihre Beiträge zum Erkenntnisfortschritt als globales Kollektivgut wird durch den Wettbewerb unternehmerischer Universitäten um Forscher, Studierende und Forschungsgelder als Rendite generierende Ressourcen kolonisiert“*¹⁵ (Münch, 2010, 141f.). Außerdem wird die Hochschule als „knowledge factory“ betrachtet, deren Aufgabe es ist, effizient zu wirtschaften und beschäftigungsfähige Absolvent/innen hervorzubringen. Die Hochschulen setzen dafür folgende Instrumente ein:

- leistungsbezogene Mittelzuweisungen,
- Evaluation und Qualitätssicherung,
- Stärkung der Hochschulleitungen,
- interne Leistungsvergleiche und,
- eine Outputsteuerung¹⁶.

An dem Bestreben der Hochschulen, sich am Leitbild der unternehmerischen Universität zu orientieren, wird von verschiedenen Soziolog/innen Kritik geübt. Insbeson-

¹⁵ Kolonisiert meint in diesem Zusammenhang wirtschaftlich erschlossen.

¹⁶ „Das Konzept der **Outputsteuerung** findet seinen Niederschlag zunächst im Haushaltsplan. Dort wird den einzelnen Verwaltungseinheiten ein Budget zur Verfügung gestellt, welches relativ frei bewirtschaftet werden kann. Mit Zuteilung des Budgets sind jedoch bestimmte Ziele (z. B. Outputziele, Wirkungsziele) verknüpft, die die Verwaltungseinheit mit den durch das Budget zur Verfügung gestellten Mitteln erreichen soll. Der angestrebte Zielerreichungsgrad wird schließlich mittels Kennzahlen kontrolliert. Sowohl die Ziele als auch die Kennzahlen werden im Haushaltsplan hinterlegt. Verantwortlich für die Erreichung der Ziele ist i. d. R. die Führungskraft in der jeweiligen Budget- bzw. Verwaltungseinheit. Die Führungskraft kann bzw. sollte die gesetzten Ziele im Rahmen von Zielvereinbarungen bzw. Kontrakten auf die Mitarbeiter herunterbrechen. Hierbei werden mit den Mitarbeitern Ziele vereinbart, die zur Erreichung der Ziele der Führungskraft beitragen. Die mit den Mitarbeitern vereinbarten Ziele sollten ebenfalls durch Kennzahlen hinterlegt werden, um den Zielerreichungsgrad messen zu können.“ (<http://www.haushaltssteuerung.de/lexikon-outputsteuerung.html>; Zugriff 31.01.2013)

Die Outputsteuerung im Bildungsbereich beschreibt „die Steuerung durch Konsequenzen aus den Ergebnissen von Bildungs- und Unterrichtsprozessen, die z. B. in Form von Standards beschrieben werden. Zentrale Prüfungen und Vergleichsarbeiten dienen dazu, diesen Output zu messen (im Sinne einer quantitativ zu berechnenden Menge eines Produktes).“ (<http://www.lis.bremen.de/detail.php?gsid=bremen56.c.28062.de>; Zugriff 31.01.2013)

dere die Auswirkungen auf die Beschäftigungsverhältnisse und die Arbeitsbedingungen stellen sich für die Mitglieder der Hochschulen nicht unbedingt positiv dar, wobei hier in erster Linie der Trend zur Teilzeitbeschäftigung an den deutschen Hochschulen zu nennen ist. Von 2000 bis 2006 stieg der Anteil von Wissenschaftler/innen um 13,5 % an, wobei das Beschäftigungsvolumen nur um 5,5 % zunahm (Dörre/Neiße, 2010, S. 142). Die Ausgründungen aus den Hochschulen, die dem Zweck dienen, wissenschaftliche Innovationen zu vermarkten, *„entstammen Gruppen, deren Beschäftigungsverhältnisse sich häufig mit Fug und Recht als prekär bezeichnen lassen.“* Hier handelt es sich hauptsächlich um zeitlich befristete Arbeitsverhältnisse, bei denen die Arbeitsleistung mit einer *„begrenzten akademischen Anerkennung verbunden“* (Dörre/Neiße, 2010, S. 142) ist. Prekäre Beschäftigungen sind aus der Perspektive der sozialen Dimension dann prekär, wenn sie eine gleichberechtigte Integration in soziale Netze ausschließen. Auf den Aspekt der Prekarisierung der Arbeit wird im Abschnitt 4.3 ausführlich eingegangen.

Für die Mitglieder der Hochschule kommen aufgrund der oben beschriebenen Reformprozesse neue Aufgaben und Tätigkeitsfelder zu. *„Ein Hochschullehrer soll nicht nur in Forschung und Lehre exzellent sein, er soll Forschungsgelder akquirieren und verwalten, Projekte managen, in Öffentlichkeit, Presse, Funk und Fernsehen präsent sein, Doktoranden zum Ziel führen, Fachkongresse besuchen, internationale Netzwerke pflegen, in den Hochschulgremien den Wandel managen etc. pp.“* (Dörre/Neiße, 2010, S. 144). Die zunehmende Implementierung von Marktmechanismen in die Universitäten ist an dieser Stelle durchaus kritisch zu hinterfragen. Sie führt nicht nur zu einer Verlagerung der universitären Arbeit von der Wissensvermittlung zu reinen Managementaufgaben. Fraglich ist ebenso, ob mit öffentlichen Geldern ausgestattete Hochschulen wie Dörre und Neiße es formulieren, *„in Quasi-Märkten“* konkurrieren sollten (Dörre/Neiße, 2010, S. 145). Dörre und Neiße sehen die Möglichkeit, die Innovationsleistungen der Hochschulen zu steigern, vor allem in der Verbesserung der Qualität der Arbeitsbedingungen für die Mitglieder der Hochschulen. Konkrete Aspekte für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen sind die Schaffung neuer Berufsgruppen an den Hochschulen (koordinierende Stellen, die einen HSA voraussetzen, aber keine wissenschaftliche Karriere vorsehen), eine Reduzierung der Arbeitsbelastung, professionelles Personalmanagement, die Entwicklung eines Kriterienkatalogs „Index Gute Arbeit“ zur Offenlegung der Arbeitsbedingungen für Wissenschaftler/innen und auch Nichtwissenschaftler/innen (Dörre/Neiße, 2010, S. 163).

Der modernisierungsbedingte Wandel im Übergang von der Ersten zur Zweiten Moderne zeigt sich einerseits an den Reformen, die im Bildungsbereich angestrebt und durchgeführt werden, um auf veränderte Bildungsanforderungen in einer individualisierten, globalisierten und auf Wissen ausgerichteten Gesellschaft reagieren zu können und andererseits auch an einer geänderten Nachfrage nach Bildung. Der Wandel zur Wissensgesellschaft (vgl. Abschnitt 2.3), als die diese Form der modernisierten Gesellschaft auch beschrieben wird, lässt sich am Anstieg der Studierendenzahlen wie auch außerhalb des akademischen Bereichs beobachten. So betrugen der Anteil der Bevölkerung, der keinen Schulabschluss erworben hatte, und derjenige mit einem Hauptschulabschluss plus Berufsausbildung im Jahr 1970 noch 80 %.

Dieser Anteil der Bevölkerung sank bis zum Jahr 2000 auf ca. 50 % (Schmidt, 2010, S. 138, in: Böhle/Voß/Wachtler, 2010).

Der Trend stetiger Zunahme des Bildungsniveaus für Deutschland zeigt sich im Anstieg der Personen mit erworbener Hochschulreife. Der Anteil dieser Personen liegt heute bei den 30- bis 35-Jährigen bei 43 % und bei den 60- bis 65-Jährigen bei 22 % (Bildung in Deutschland 2014, 2014, S. 7). Der Anteil hat sich somit innerhalb eines Generationswechsels verdoppelt. Auch im Hochschulbereich ist diese Tendenz zu beobachten. Bemerkenswert ist hierzu, dass zwar das Ziel, einen Hochschulabschluss zu erwerben, stetig beliebter wird, aber die wissenschaftliche Orientierung der Studierenden konstant zurückgeht. *„Sowohl der Anspruch, wissenschaftlich tätig zu werden, als auch der Aspekt des Forschens verlieren an Wert“* (Ramm u. a., 2014, S. 401). Den aktuellen Studierenden ist ein sicherer Arbeitsplatz bedeutend wichtiger als ein forschungsorientiertes Studium. Dieser Trend erstaunt umso mehr, da die Gesamt-Arbeitsmarktsituation in Deutschland anhaltend gut ist. Zur Verdeutlichung zeigt die folgende Abbildung die Entwicklung der Arbeitslosenquote der letzten Jahre.

Jahr	Arbeitslosenquote in % bezogen auf		
	insgesamt	Männer	Frauen
Dezember 2014	6,4	6,5	6,2
Dezember 2013	6,7	6,8	6,5
Dezember 2012	6,7	6,8	6,5
Dezember 2011	6,6	6,6	6,6
Dezember 2010	7,1	7,2	7,1
Dezember 2009	7,8	8,0	7,5
Dezember 2008	7,4	7,2	7,6
Dezember 2007	8,1	7,7	8,6
Dezember 2006	9,6	9,0	10,3
Dezember 2005	11,1	10,9	11,3

Abbildung 1: Arbeitslosenquote in % in Deutschland¹⁷

Es lässt sich konstatieren, dass der Bevölkerungsanteil mit hohem Bildungsniveau quantitativ zunimmt, aber dies keine Rückschlüsse auf die Qualität des

¹⁷ Quelle: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/Konjunkturindikatoren/Arbeitsmarkt/arb210.html>; letzter Zugriff 27.01.2015.

Bildungsniveaus¹⁸ zulässt. Da in einer Wissensgesellschaft das Wissen zur vordersten Produktivkraft wird, ist eine wissensbasierte Gesellschaft auf eine zukunftsorientierte Bildungspolitik angewiesen. Auf bildungspolitische Entscheidungen wird im Kapitel 7 noch detaillierter eingegangen.

Bereits 1972 hatte das Bundesverfassungsgericht ein Grundsatzurteil zur Einrichtung von Numerus-clausus-Studienangeboten gefällt, um den Hochschulen die Möglichkeit einzuräumen, ihre vorhandenen Ausbildungskapazitäten besser auszunutzen. Ziel war insbesondere die Qualität des Studiums zu sichern, indem ein praktikables Betreuungsverhältnis gewährleistet wird. Die Bundesländer vereinbarten auf Grundlage der Grundsatzentscheidung die Kapazitätsverordnung, die bis heute Bestand hat. Inzwischen ist die Nachfrage nach Studienplätzen so hoch, dass es eine nennenswerte Zahl an Studieninteressierten gibt, die sich einen Studienplatz erklagen, was dazu führt, dass viele Hochschulen per Gerichtsbeschluss Studierende aufnehmen müssen, wobei die zur Verfügung stehenden Studienplätze bereits vergeben wurden. In der Konsequenz bedeutet die Aufnahme von Studierenden über die Menge der zur Verfügung stehenden Plätze hinaus, dass sich die Studiensituation für die gesamte Studierendenschaft verschlechtert, da – um hier nur einige Beispiele zu nennen – Veranstaltungen überfüllt sind, sich bestimmte Lehr- und Lernformen nicht realisieren lassen, Praktikums- und/oder Laborplätze nicht ausreichen, der Betreuungsschlüssel sich verschlechtert.

Abschließend zur Universität der Zweiten Moderne sollen die zentralen Aufgaben mit einem Zitat von Ulrich Teichler benannt werden. Der Universität kommt nicht die Aufgabe zu, Studierende auf berufliche Aufgaben vorzubereiten, sondern *„Studierende sollen nicht nur die Regel und Handwerkszeug für vorgegebene komplexe Berufsaufgaben erlernen, sondern in die Lage versetzt und dazu motiviert werden, bestehende Konventionen beruflicher Tätigkeiten ständig in Frage zu stellen, unbestimmte Aufgaben zu bewältigen und innovative Problemlösungen zu erarbeiten“* (Teichler, 2008, S. 70).

¹⁸ Die Qualität von Bildung und Bildungsabschlüssen wird im Bereich der Bildungsforschung über die Analyse der Ergebnisse und Erträge von Bildung ermittelt. Hier gibt es nationale und internationale Bildungsmonitorings wie bspw. PISA. Eine eindeutige Begriffsdefinition für Bildungsqualität lässt sich allerdings nicht finden, da Qualität erheblich subjektiv konnotiert ist. Im Bereich der Hochschulbildung liegt das Interesse an hoher Qualität seitens der Studierenden bspw. im Erreichen des HSA bzw. darin begründet, einen guten Job zu finden, um sein Leben autonom gestalten zu können. Seitens der Arbeitgeber liegt das Interesse bzgl. des Hochschulstudiums darin, optimal gebildete und somit hervorragend einsetzbare Arbeitskräfte zu bekommen. *„Qualität ist das Resultat der Bewertung der Beschaffenheit eines Objekts“* (Heid, 2000, S. 41, in: Erich Ribolits: Bildungsqualität – Was ist das und woher rührt die grassierende Sorge um dieselbe?). Die Qualität der Bildung bewerten zu wollen, so Ribolits, geht einher mit einer marktorientierten Bildungspolitik, die insbesondere Vermarktungsinteressen des menschlichen Lernpotenzials verfolgt. Anhand der Analyse von Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen der Individuen werden Rückschlüsse auf die Qualität der Bildungsmaßnahmen gezogen.

3.3 Veränderungen in der Erwachsenenbildung

Ein dritter Bildungsbereich gewinnt im Rahmen der Modernisierung an Bedeutung. Der gesamte Bereich der Erwachsenenbildung in Form von Weiter- und Fortbildung im Sinne des lebenslangen Lernens expandiert. Der Weiterbildungsbereich zeigt im gesamten Bildungssystem in Deutschland die eindeutigsten Merkmale einer Ökonomisierung (Lohr/Peetz/Hilbrich, 2013). War in der fordistisch geprägten Industriegesellschaft das Ziel der Weiterbildung, ein breites und allgemeines Bildungsangebot für alle Bevölkerungsschichten anzubieten, trat mit der Zweiten Moderne die berufliche Weiterbildung in den Vordergrund, die sich in erster Linie an ökonomischen Kriterien orientiert. Unter dem Motto „Aufstieg durch Bildung“ wurde der Bereich der Weiterbildung ausgebaut und die Ausrichtung verlief immer stärker entlang von Marktmechanismen. Inzwischen wird bereits von einem Weiterbildungsmarkt gesprochen, der im Kontext des lebenslangen Lernens wächst. Lehr- und Lerninhalte sind so strukturiert, dass sie flexibel auf Markterfordernisse reagieren können. Mit Weiterbildung müssen Gewinne erwirtschaftet werden, was sich u. a. auf die Beschäftigungssituation der Lehrkräfte auswirkt. In einer Studie des BMBF von 2004 wurde aufgezeigt, dass 74 % der Lehrkräfte im Weiterbildungsbereich Honorarkräfte, 10 % ehrenamtlich tätig und nur 14 % sozialversicherungspflichtige Lehrkräfte sind (Lohr/Peetz/Hilbrich, 2013, S. 208). Tätigkeiten in der Weiterbildung mit einer Festanstellung sind, wenn überhaupt noch, nur im administrativen Bereich der Weiterbildung vorgesehen.

Die quantitative Zunahme an Weiterbildungen zeigt die folgende Abbildung.

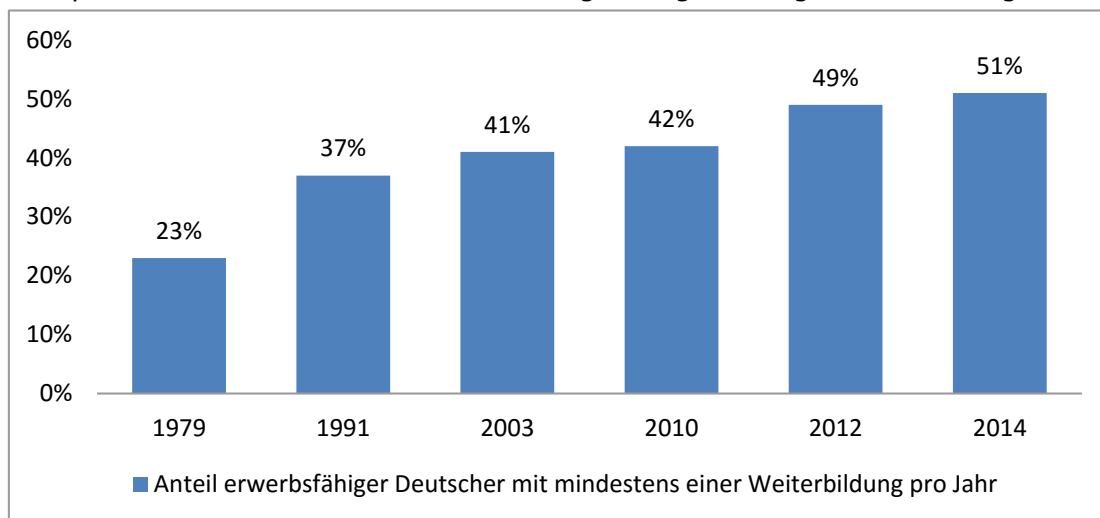


Abbildung 2: Entwicklung der Weiterbildungsteilnahme in Deutschland (Quelle: BMBF, 2015)

Der Anteil der erwerbsfähigen Deutschen, die an beruflichen Weiterbildungen teilnahmen, lag 2014 bei 51 % (26,3 Millionen Personen) (BMBF, 2015, S. 13). Weiterbildungen dienen der Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit, was seitens der Unternehmen auch so gesehen wird. Laut einer Studie des IAB haben im Jahr 2014 so viele Unternehmen wie noch nie in die Bildung ihrer Mitarbeiter/innen investiert. So haben im ersten Halbjahr 2014 54 %, im Jahr 2013 52 % und 2010 noch 44 % der Unternehmen in Weiterbildungsmaßnahmen der Mitarbeiter/innen investiert (Jansen/Leber in: Handelsblatt online, 05.08.2015).

Zur Verdeutlichung des modernisierungsbedingten Wandels im Bereich der Bildung sollen in der folgenden Übersicht die eben vorgestellten Merkmale gegenübergestellt werden.

Merkmal	Vormoderne	Erste Moderne	Zweite Moderne
Schulbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung durch lokale Gemeinschaft, Wissen wird informell weitergegeben • An Klosterschulen findet Bildung für elitäre Teile der Bevölkerung statt • Z. T. Dorfschulen mit Fokus auf Singen, Beten und Disziplin 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung findet institutionalisiert, in Deutschland nach standardisierten, eng reglementierten, föderalistischen Vorgaben statt • Fehlen von Hierarchien (es existiert lediglich Schulleitung, Lehrer/innen gleichgestellt) • Input- und ergebnisorientierte Lernziele • Lehrer/innen sind eigene Profession, die die Qualifikation des Staatsexamens voraussetzt 	<ul style="list-style-type: none"> • Weitreichende Reformen: Zuwachs an Autonomie (bspw. Personalmanagement), • Wechsel von Input- zur Outputsteuerung • Orientierung an transnationalen Organisationen wie OECD • Profilbildung • Zunehmende Kompetenzorientierung und Individualisierung, • Einführung von Hierarchien/Managerialisierung (hierarchische Koordination) • Einführung und Anwendung von Bildungsmonitoring und Benchmarking (NPM-Konzept), Zielvereinbarungen
Hochschulbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschulen sind nicht existent • Adel erteilt an Nachwuchs Unterricht in Lesen, Philologien, Rechnen, Schreiben • Ziel: soziale Distinktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschulbildung ist ausschließlich der Wissenschaft gewidmet, • Forschung und Lehre bilden Einheit • Freiheit von Forschung und Lehre • Vorwiegende Inputorientierung • akademische Selbstverwaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Verstärkte Ökonomisierung, Profilbildung der Organisation • Bildungsziele verstärkt kompetenzorientiert • Zunehmende Pluralisierung der Hochschullandschaft mit transnationaler Ausrichtung • Ausweitung der Entscheidungsräume und Autonomie der Hochschulen • Zunahme der Wettbewerbsorientierung (Qualitätsmanagement, Ranking, leistungsbezogene Mittelvergabe) • Hochschulen werden verstärkt nach Output bewertet, • Zunahme der Konkurrenz unter den Hochschulen • Zunehmende Orientierung auf Beschäftigungsfähigkeit
Erwachsenenbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Erste Ansätze sind hier elitär ausgerichtet und gestalten sich in Form von Lese- und Literaturgesellschaften (wie im Punkt Hochschulbildung beschrieben) 	<ul style="list-style-type: none"> • Von Gewerkschaften angeregte Initiativen zur verstärkten Arbeiterbildung • Weiterbildung vorrangig zur Vertiefung, Erweiterung und zum Wissenserwerb im Bereich Allgemeinbildung, breite Bevölkerungsschichten sollen erreicht werden • Findet vorrangig in der Freizeit statt und ist i. d. R. losgelöst vom Arbeitgeber • Einschlägige Institution der Erwachsenenbildung ist die Volkshochschule 	<ul style="list-style-type: none"> • Geringe staatliche Regulierungsdichte • Ausrichtung der Erwachsenenbildung an Marktmechanismen, Ökonomisierung der Weiterbildung • Weiterbildung wird zunehmend zum festen Bestandteil des Konzeptes lebenslanges Lernen • Weiterbildung findet zunehmend im Kontext der Erwerbstätigkeit statt und dient dem Erhalt und der Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit, wird somit zum weiteren Selektionsmechanismus bei der Auswahl von Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt

Abbildung 3: Übersicht Auswirkungen Modernisierung auf den Bereich der Bildung (Quelle: Dörre/Neiß, 2010; Lohr/Peetz/Hilbrich, 2013)

Modernisierungsprozesse im Bildungsbereich im Sinne der Zweiten Moderne führten demnach zu einem Autonomieverlust der Universitäten, zur Einführung von bis dahin nicht existenten Hierarchien, zu einer beachtlichen Reglementierung und Bürokratisierung. Die Modernisierung der Bildung ist maßgeblich von Individualisierung und Kompetenz- und Outputorientierung gekennzeichnet.

Egbringhoff/Kleemann/Matuschek/Voß haben vorgeschlagen im Rahmen umfangreicher Bildungsreformen mit einer Subjektivierung der Bildung auf die oben beschriebenen modernisierungsbedingten Änderungen im Bereich Bildung zu reagieren. Sie gehen aus von der These, dass Erwerbstätige der Zweiten Moderne, die sich in vorrangig entgrenzten Arbeitsverhältnissen bewegen, hoch entwickelte Fachfähigkeiten benötigen, die nicht in einem dichotom aufgeteilten Bildungsprozess erworben werden können. Das erfordert einen Bildungsprozess, der sich an dem Ansatz der „biografischen Offenheit“ orientiert (Egbringhoff u. a., 2003, S. 36). Biografische Offenheit heißt, dass Bildung individualisiert, output- und kompetenzorientiert ist und berufliche, allgemeine, politische und kulturelle Aspekte vereint werden. Bildung, die „die ganze Person und deren ganzes Leben fokussiert“ (Egbringhoff u. a., 2003, S. 52). Als konkrete Maßnahmen zur Subjektivierung der Bildung führt Voß 2002 auf:

- umfassende Modularisierung – ein Angebot an Bildungsbausteinen, die in hohem Maße ergänz- und kombinierbar sind,
- vollständige Biografisierung – Bildung ohne lebensphasenspezifische Begrenzungen,
- Entgrenzung von Bildung und Leben, Anpassung der Bildung an die individuelle Lebenspraxis anstatt, wie bisher, umgekehrt,
- individualisierte Zertifizierung,
- Vermittlung von Fähigkeiten zum lebenslangen Lernen (systematische Meta-bildung).

Auf die Frage, ob die hier genannten Maßnahmen der Reformierung des Bildungssystems als Mittel zur Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit und somit zur Qualifizierung auf dem modernisierten Arbeitsmarkt geeignet sind, wird im empirischen Teil dieser Arbeit erneut eingegangen.

Im folgenden Abschnitt wird untersucht, welche Veränderungen die gesellschaftliche Modernisierung im Bereich der Erwerbsarbeit hervorruft.

4 Modernisierungsbedingter Wandel im Bereich der Arbeit

4.1 Begriffsbestimmung „Arbeit“

Eine bedeutende Ursache für den Diskurs um die Beschäftigungsfähigkeit liegt im Wandel der Arbeit begründet, der bereits im oberen Abschnitt kurz angerissen wurde. Bevor die zentralen Wandlungsprozesse der Arbeit dargestellt werden, soll der Begriff der Arbeit, wie er hier angewendet wird, bestimmt werden. Zuvor werden jedoch verschiedene Definitionen des Begriffs Arbeit aus der Soziologie vorgestellt.

Gerd Schmidt definiert Arbeit als *„eine besondere Form von Handeln, von menschlichem Tätigsein. Das Besondere dieses Handelns ist definiert über seine Zweckbindung an Daseinsfürsorge, die Sicherstellung materieller und ideeller Reproduktionsressourcen.“* Arbeit ist nach Schmidt *„die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur und des Menschen mit dem Menschen“* (Schmidt, 2010, S. 127, in: Böhle/Voß/Wachtler, 2010).

Die Soziologie hat sich vor allem mit der Erwerbsarbeit befasst und die von Schmidt zitierte Beschreibung von Arbeit um andere Formen der Arbeit erweitert.

Katrin Kraus schließt sich der Definition von Schmidt an, indem sie Arbeit als *„zielgerichtetes, planmäßiges Handeln in unterschiedlichen Lebenssituationen“* (Kraus, 2007, S. 44) definiert. Daran anschließend teilt Kraus in Anlehnung an das Modell von Dederling (Dederling u. a., 1996) Arbeit auf in Erwerbsarbeit, Eigenarbeit und Gesellschaftsarbeit. Zur Erwerbsarbeit gehören demnach Berufsarbeit und Nebentätigkeiten. Eigenarbeit ist Hausarbeit, Erziehungsarbeit und Pflegearbeit. Unter Gesellschaftsarbeit sind u. a. Nachbarschaftshilfe, Stadtteilarbeit, politische und karitative Tätigkeiten zu verstehen.

Voß zählt in dem Artikel *„Was ist Arbeit? Zum Problem eines allgemeinen Arbeitsbegriffs“* folgende Tätigkeiten zum Erwerbsbereich: formelle Lohnarbeit, die selbstständige und auch scheinselbstständige Arbeit, Schwarzarbeit bis hin zur illegalen und kriminellen Arbeit (Böhle/Voß/Wachtler, 2010, S. 56).

Im Rahmen der Diskussion der Frage *„Was ist Arbeit?“* beschreibt Voß den Wandel der Arbeit anhand des Verschwimmens der Grenzen zwischen Arbeit und Nichtarbeit, wobei Voß den Bereich der Nichtarbeit als *„das Andere“* beschreibt: *„Es hat sich immer wieder gezeigt, dass Arbeit (etwa als Erwerbsarbeit) nicht angemessen verstanden werden kann, wenn man sie nicht in ihrer realen Verschränkung mit und in ihrer funktionalen Abhängigkeit von jenem so vielfältigen „Anderen“ im Leben der Menschen und der Gesellschaft betrachtet“* (Voß, 2010, S. 62). Denn, so Voß, der *„aktuelle Wandel von erwerbsförmiger Arbeit ... zeigt an vielen Stellen, dass Trennungslinien zwischen dem, was konventionell Arbeit ist, und dem, was gegenübersteht, zunehmend unscharf wird“* (Böhle/Voß/Wachtler, 2010, S. 62). Erkennbar ist diese Entwicklung zum Beispiel daran, dass Aus- und Weiterbildung im Sinne der Beschäftigungsfähigkeit in der Privat- und Freizeitphase stattfindet und dass in diesem Bereich *„Vor- und Nacharbeiten zur betrieblichen Tätigkeit“* durchgeführt werden. Insbesondere tritt dies bei dem sogenannten *„Home Office“* auf (Böhle/Voß/Wachtler, 2010, S. 62). Ursachen für diese Vermischung von Arbeit und *„dem Anderen“* sieht Voß u. a. in einem Wandel der persönlichen Einstellung zur Erwerbsarbeit, aber auch in veränderten Ansprüchen seitens der Arbeitgeber/innen

an die Erwerbstätigen. So sind die Erwartungshaltungen der Arbeitnehmer/innen heute, „*bei der beruflichen Arbeit ‚Spaß‘ zu haben, etwas zu erleben, sich zu entfalten, schöpferisch zu sein*“ (Böhle/Voß/Wachtler, 2010, S. 63). Dieser Darstellung widersprechen einzelne Untersuchungsergebnisse des Studierendensurveys¹⁹. Diese zeigen, dass sich Studierende mehr Sicherheit für die Zukunft wünschen, anstatt schöpferisch zu sein. Bereits über 60 % der Studierenden legen besonders viel Wert auf einen sicheren Arbeitsplatz. Des Weiteren wurde herausgefunden, dass die Bachelor- und Masterstudierenden weniger nach Entscheidungsspielräumen suchen. Übereinstimmung zwischen den Aussagen von Voß und der Studie des BMBF (Ramm u. a., 2014, S. 388) zeigen sich in den Wünschen:

- eine Tätigkeit zu erlangen, bei der sie immer neue Aufgaben gestellt bekommen,
- eigene Ideen verwirklichen zu können.

Der Wunsch nach Sicherheit im beruflichen Kontext ist kein alleiniges Phänomen der Akademiker/innen. Auch bei den Auszubildenden zeichnet sich diese Tendenz ab. Das Institut Trendence hat bei einer Umfrage von 12.000 Schüler/innen der Klassenstufen 8 bis 13 herausgefunden, dass die Wunscharbeitgeber die Polizei (11,8 %) und die Bundeswehr (10,3 %) sind. Ganz offensichtlich wirken der Beamtenstatus und damit die Unkündbarkeit, sprich soziale Sicherheit, als sehr attraktiv auf junge Menschen²⁰.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird dargestellt, wie sich die Erwartungshaltung der hier befragten Absolvent/innen verhält, ob sie „schöpferisch“, wie von Voß beschrieben, oder eher an sicheren auszuführenden Tätigkeiten interessiert sind.

Der Arbeitsmarkt nutzt gezielt diese Entwicklungen zur Optimierung betrieblicher Arbeit, die in der arbeitssoziologischen Diskussion als „Subjektivierung von Arbeit“ und „Entgrenzung“²¹ bezeichnet werden. Voß führt als Beispiele für die Integration von Aspekten aus dem erwerbsarbeitsfernen Bereich in den Erwerbsarbeitsbereich die Thematik der „Work-Life-Balance“ und der „Unternehmenskultur“ (Pausengestaltung, gemeinsame Ausflüge oder Feiern) an. Sein Fazit lautet, „... dass das ‚Andere der Arbeit‘ immer mehr zur Arbeit wird und Arbeit immer häufiger Merkmale des ‚Anderen der Arbeit‘ enthält“ (Böhle/Voß/Wachtler, 2010, S. 63).

Dedering beschreibt einen Wandel von der Berufs- zur Arbeitsgesellschaft. Der Beruf ist eine Erwerbstätigkeit auf Grundlage einer organisierten Ausbildung mit abschließender Prüfungsleistung. Kraus hält den Begriff Erwerb in diesem Zusammenhang

¹⁹ Der Studierendensurvey wird seit 1982 alle drei Jahre im Auftrag des BMBF durchgeführt. Es werden ca. 30.000 Studierende an 25 Hochschule (15 Universitäten und 10 Fachhochschulen) zu folgenden Themenschwerpunkten befragt: Anforderungen und Studierbarkeit, Studieneffizienz und Studienbewältigung, Studienqualität und Lehrevaluation, Entwicklung der Auslandsaktivitäten, Berufs- und Arbeitsmarkterwartungen. Im Rahmen des 12. Studierendensurveys wurden rund 5000 Studierende während des Wintersemesters 2012/2013 befragt (<http://www.bmbf.de/de/25012.php>; letzter Zugriff 19.01.2015).

²⁰ Quelle: <http://www.trendence.com/unternehmen/rankings/germany.html>; letzter Zugriff 19.01.2015.

²¹ „Mit ‚Entgrenzung‘ wird ... die systematische Rückführung bzw. Dynamisierung regulierender (und insoweit begrenzender) Strukturen von Arbeit bezeichnet“ (Kleemann/Voß, 2010, S. 432, in: Böhle/Voß/Wachtler, 2010). Entgrenzung von Arbeit beschreibt die Auflösung des Normalarbeitsverhältnisses für Erwerbstätige und die damit einhergehende Flexibilisierung und Pluralisierung von Arbeit. Darüber hinaus beschreibt sie das Verschwimmen der klassischen Managementaufgaben und der Aufgaben der Erwerbstätigen wie der Selbstorganisation und die expandierende Eigenverantwortung der Arbeitnehmer/innen, die nicht im Management tätig sind (Lohr/Nickel, 2005, S. 216).

am geeignetsten. „Erwerb“ ist weder von „*historischen Konzepten belastet*“, noch integriert er die verschiedenen Typen der Arbeit. „Erwerb“ bezieht sich lediglich auf Tätigkeiten zur Sicherung des Lebensunterhalts (Kraus, 2007, S. 49). Arbeit und Gesellschaft prägen sich gegenseitig. Arbeit prägt die soziale Struktur der Gesellschaft, da durch Arbeit Statusgruppen entstehen, was wiederum zu sozialer Anerkennung oder Nichtanerkennung führt. Da in den Arbeitsprozessen Werte und Normen entwickelt werden, die dann gesellschaftlich akzeptiert sind, hat Arbeit prägenden Einfluss auf die Gesellschaft.

Besonders fokussiert wird in dieser Arbeit die Wissensarbeit als eine bestimmte Form von Erwerbsarbeit, bei der Informationen in soziales Handeln umgesetzt werden. „*Im Zuge der Informatisierung der gesellschaftlichen Arbeit wird sie zunächst qualitativ, später wahrscheinlich auch quantitativ zur zentralen Tätigkeit in entwickelten Gesellschaften*“ (Thierse/Ludwig, 2009, S. 99). Die subjektive Fähigkeit des Wissensarbeiters ist Wissen. Der Arbeitsprozess in der Wissensgesellschaft besteht aus „*einem Zusammenspiel von organisationalem Wissen und dessen Aktivierung durch Personen*“ (Thierse/Ludwig, 2009, S. 99). Wissensarbeit erfolgt in situativen Handlungskontexten und erfordert Handlungsspielräume, um sich entwickeln zu können (Dörhöfer, 2010). Die Fähigkeit „Wissen“ bezieht sich hier nicht ausschließlich auf wissenschaftliches Wissen, sondern schließt Organisationswissen und Marktkenntnisse ein. Bei Wissensarbeit handelt es sich um Tätigkeiten, die dadurch gekennzeichnet sind, dass das erforderliche Wissen nicht einmal erlernt und angewendet wird, sondern ständig revidiert wird. Es wird somit permanent als verbesserungsfähig angesehen. Wissen, im Kontext der Wissensarbeit, wird nicht als Wahrheit, sondern als Ressource betrachtet und ist untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt. Die Wissensarbeit ist geprägt von der großen Bedeutung der Wissenskomponente in der Arbeit und ist in erster Linie immateriell, kontextgebunden und von dem Erfordernis der kontinuierlichen Revision und Erneuerung des benötigten Wissens gekennzeichnet (Willke, 1998, S. 159f.). Wissensarbeit ist für Gerd Peter nicht nur Lernen, sondern „*Arbeit mit vorwiegend geistigen Mitteln im Reproduktionszusammenhang*“ (Peter, 2003, S. 410). Diese Form der Arbeit setzt i. d. R. die Hochschulbildung als Qualifikationsanforderung voraus.

Fritz Böhle sieht in der Wissensarbeit keine neue Form der Arbeit, sondern eine Ausprägung von veränderter Arbeit. Böhle führt als Grund hierfür auf, dass Wissen schon immer eine zentrale Komponente der Arbeit gewesen ist (Böhle/Voß/Wachtler, 2010, 165).

Wissen in der Zweiten Moderne, so arbeitet es Steffen Dörhöfer heraus, darf nicht als „*isolierte Produktivkraft*“ verstanden werden, so wie es in der soziologischen Diskussion um die Wissensgesellschaft geschieht, sondern muss „*als eingebettet in Prozesse der Kapitalakkumulation*“ analysiert werden (Dörhöfer, 2010, S. 20). Dörhöfer unterscheidet zwischen wissenschaftlichem Wissen, welches an Universitäten produziert wird, und auf praktische Anwendungskontexte bezogenem Wissen, welches für Unternehmen im Kontext des Arbeitsablaufes relevant ist. Da für die Unternehmen aufgrund der „*wissensgetriebenen Intensivierung des Wettbewerbs*“ in der Zweiten Moderne neue Formen der Wissensproduktion erforderlich sind, verlieren die Universitäten ihre „*epistemologische Sonderrolle*“ (Hack, 2004, in: Dörhöfer,

2010, S. 20). Demnach bleiben die Universitäten Hauptproduzenten von wissenschaftlichem Wissen und hoch qualifizierter Arbeitskräfte, jedoch steigt der Bedarf an einer „*Wissensproduktion in anwendungsbezogenen Kontexten*“ (Dörhöfer, 2010, S. 20). Diese Entwicklung entspricht der bereits aufgezeigten modernisierungsbasierten Veränderung des Bildungsbereiches (kompetenz- und anwendungsorientierte Bildungslandschaft). Wissen stellt für die Unternehmen eine äußerst relevante Ressource dar, die es optimal zu nutzen und somit möglichst zu einem steuerbaren Instrument zu gestalten gilt. Da es sich bei Wissen um individuelle Fähigkeiten handelt, treten hier immanente Unwägbarkeiten auf. Die Wirtschaft sieht darin Begründungsmotive, um auf die Bildungsziele Einfluss zu nehmen. Unternehmen versuchen durch die Einführung neuer Organisationsformen der Arbeit, Wissen möglichst optimal zu nutzen und in den Arbeitsablauf einzubinden, indem zunehmend die Subjektivierung der Arbeit vorangetrieben wird und Mechanismen – wie Zielvereinbarungen und Kennziffernsteuerung – umgesetzt werden (Dörhöfer, 2010, S. 49). Von den Beschäftigten wird erwartet, dass durch Zielvereinbarungen „*das selbst-gesteuerte Aktivieren ihres eigenen Problemlösungspotenzials*“ erreicht wird (Braczyk, 2001, S. 46, in: Dörhöfer, 2010). Auf diesem Wege soll das dezentralisierte Wissen in den Arbeitskontext möglichst profitabel integriert werden.

Bei diesen verschiedenen Begriffsbestimmungen von Arbeit wird deutlich, dass Arbeit in der modernen Gesellschaft nicht mehr ausschließlich die Lohnarbeit in der Fabrik, wie noch in der fordistisch-tayloristischen Industriegesellschaft, ist. Arbeit regelt sowohl in der Ersten als auch in der Zweiten Moderne die Verteilung gesellschaftlicher Güter, Lebenschancen, gesellschaftlichen Ansehens. Neu für die Zweite Moderne ist, dass Arbeit maßgeblich das individuelle Selbstwertgefühl beeinflusst (Haefner/Zinn/Miehl/Guggenberger, 1999). Bei den aufgeführten Beschreibungen des Begriffs Arbeit wird differenziert zwischen Freizeit und Arbeit, wobei ein Auflösen der Grenzen zwischen beiden Bereichen zu beobachten ist.

Im Rahmen dieser Dissertation wird Arbeit als Erwerbsarbeit aufgefasst, wobei diese Beschäftigung – die Erwerbsarbeit – gesellschaftlich geprägt und ein interaktiver Prozess des Menschen mit seiner Umgebung ist, der der Sicherung des Lebensstandards und dem Verwirklichen persönlicher Entwicklungsziele dient. Zur Ausübung der Erwerbsarbeit ist i. d. R. eine beschäftigungsbedingte Qualifikation erforderlich.

Die Modernisierung der Gesellschaften ist aktuell nicht abgeschlossen. Wir befinden uns inmitten der reflexiven Modernisierung, das heißt, auch in Zukunft wird der gesamte Bereich der Arbeit Änderungsprozessen unterworfen sein (Beruf, Formen der Erwerbsarbeit, Erwerbsbiografien, Anforderungen, Abläufe usw.). Im nächsten Abschnitt werden Tendenzen der Modernisierung der Arbeit dargestellt und ausgewählte Zukunftsmodelle der Arbeit, die im Rahmen der Arbeitssoziologie diskutiert werden, aufgezeigt.

4.2 Arbeit in der Ersten Moderne

Innerhalb der Ersten Moderne wurde Arbeit zur Mitte der Gesellschaft, bei der sich alles und alle auf Arbeit konzentrieren. Es ist eine starke Identifizierung mit der Erwerbsarbeit zu verzeichnen, bei der die Vollbeschäftigung das anvisierte Ziel der Mehrheit der Menschen in den Industriegesellschaften darstellt.

Im Zuge der Entwicklungen der Ersten Moderne (wirtschaftliche Prosperität) fand eine soziale und politische Kopplung der Lohnarbeit statt, wodurch Lohnarbeit zu einer Institution zur Existenz- und Statussicherung mit garantierten Rentenansprüchen, Mitbestimmungsrechten und tariflichen manifestierten Normen wurde (Dörre, S. 2, in: Rehberg, 2008). Die Lohnarbeit der Ersten Moderne stellte somit die Garantie für einen Bürgerstatus dar. Trotz bestehender Ungleichheiten erarbeiteten sich auch Personen besitzloser Klassen einen respektierten Status in der Gesellschaft (Dörre, S. 2, in: Rehberg, 2008).

Bezeichnend für die Arbeiterschaft ist die Einstellung zur Arbeit, die als Mittel zum Zweck verstanden wird. Zudem sind die Arbeitnehmer/innen durch kollektive Abhängigkeit vom Betrieb geprägt, wobei sie die eigenen Positionen durch Gewerkschaften zu vertreten suchen (Pongratz/Voß, 2004, S. 193).

Übergang von der Ersten zur Zweiten Moderne

Die modernisierungsbedingten Entwicklungen, die seit Ende des 20. Jahrhunderts in den Industriegesellschaften stattgefunden haben, rufen neue Formen der Arbeit, neue Formen des Arbeitstyps sowie neue Formen der Ausbildung hervor. Es kommt zu einer Professionalisierung des Arbeitsmarktes. Professionalisierung bedeutet in diesem Zusammenhang *„die zunehmende Systematisierung des Berufswissens“* (Mikl-Horke, 2007, S. 236). Die fortschreitende Industrialisierung rief eine Differenzierung von Arbeits- und Lebenswelt hervor, womit die Erwerbsarbeit des Einzelnen nicht mehr Privatsache ist, sondern Teil der Wirtschaft und Gesellschaft (Mikl-Horke, 2007, S. 12).

Der Rückgang des Bedarfs an menschlicher Arbeit im Industriebereich und dem von der Industrie abhängigen Dienstleistungsbereich, gepaart mit der Heterogenisierung der Beschäftigungsformen, und die zunehmende Bedeutung von *„Informations- und Problemlösungswissen“* bedingen ein Umdenken auch in der arbeitssoziologischen Betrachtung. Der Arbeiter, der noch im 19. Jahrhundert das *„Arbeitersein“* als Lebenslage-Merkmal ansah, wird nun zum *„flexiblen Menschen“*, der gekennzeichnet ist durch diverse Formen der Beschäftigung, individuelle Orientierungen und subjektive Leistungen (Mikl-Horke, 2007, S. 387).

Durch Maßnahmen wie Einbindung der Belegschaft in Entscheidungen zum Arbeitsablauf, Dehierarchisierung, Dezentralisierung und Entbürokratisierung in der späten

Phase des Fordismus²² sollten die Motivation, Leistungsbereitschaft und das Verantwortungsbewusstsein der Erwerbstätigen positiv verändert werden (Schmidt, 2010, S. 137, in: Böhle/Voß/Wachtler, 2010). Die Verlagerung der Verantwortung unter dem Aspekt der Human Relations²³ wurde bis zur Auslagerung ganzer Bereiche aus den Unternehmen betrieben, wodurch ehemalige Angestellte „in die Selbstständigkeit entlassen und auf Subunternehmerbasis von ihren ehemaligen Firmen beauftragt“ wurden (Füllsack, 2009, S. 100). Arbeitssoziologisch wird dieser Prozess Outsourcing genannt, die nun selbstständigen Arbeitnehmer/innen werden als „Arbeitskraftunternehmer“ bezeichnet. Basis für den Arbeitskraftunternehmer sind die eben angesprochenen Reorganisationsprozesse in der Wirtschaft, die durch Flexibilisierung und Entgrenzung²⁴ von Arbeit gekennzeichnet sind (Pongratz/Voß, 2004). Der Arbeitskraftunternehmer ist hauptsächlich durch folgende drei Merkmale gekennzeichnet (Böhle/Voß/Wachtler, 2010, S. 433f.):

1. Die betriebliche Kontrolle der Arbeit wird zur Selbstkontrolle der Beschäftigten.
2. Die Arbeitskräfte ökonomisieren sich selbst, die Fähigkeiten werden gezielt wirtschaftlich entwickelt und eingesetzt.
3. Es kommt zu einer „Verbetrieblichung der Lebensführung“ oder, wie Pongratz/Voß es bezeichnen, zu einer „Selbstrationalisierung“ mit einer wachsenden bewussten Durchorganisation des Alltags und Lebensverlaufes.

Der bis dahin eher reaktiv agierende Arbeitnehmer wird als Arbeitskraftunternehmer zum aktiven Arbeitnehmer, der sich sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch innerhalb eines Unternehmens kontinuierlich zur Arbeit anbietet, die Arbeitsprozesse gezielt selbst organisiert und somit eine unternehmerische Vermarktung der eigenen Arbeitskraft betreibt. Arbeitskraftunternehmer sind „Unternehmer ihrer selbst“ (Pongratz/Voß, 2004, S. 13). Dieses aktiv-strategische Vermarkten der eigenen Arbeitskraft setzt voraus, dass der Arbeitskraftunternehmer sein gesamtes Leben und die eigenen Ressourcen so gestaltet, dass nicht nur die Arbeitskraft als solche, sondern die Persönlichkeit als Ganzes für die Beschäftigung zur Verfügung stehen. Denn, so Pongratz/Voß, „das Subjekt ist mehr als seine Arbeitskraft. ... Die Arbeitskraft ist untrennbarer Teil des Subjekts“ (Pongratz/Voß, 2004, S. 16). Der Erfolg des Arbeitskraftunternehmers im Erwerbsprozess liegt in der Kombination von fachlichen Fähigkeiten und überfachlichen Kompetenzen. Aus dem bis dahin standardisierten Beruf

²² Fordismus und Taylorismus sind durch den „verberuflichten Arbeitnehmer“, hochgradig regulierte und standardisierte Arbeitsprozesse sowie konsequentes Ausführen von Arbeitsanweisungen gekennzeichnet (Pongratz/Voß, 2004, S. 10).

²³ Unter dem Begriff Human Relations wurden Maßnahmen diskutiert, die durch Einwirken auf die sozialen Beziehungen zwischen Mitarbeiter/innen und Vorgesetzten zur Produktivitätssteigerung führen sollten. Entstanden ist die Diskussion um die menschlichen Beziehungen im Arbeitskontext in den USA während der wirtschaftlichen Depression um 1930. Diskutiert werden all die Momente, die die Motivation der Mitarbeiter/innen steigern.

²⁴ Entgrenzung der Arbeit kann sowohl auf der mikrosozialen Ebene in Form des Auflörens der Grenzen zwischen Arbeits- und Privatsphäre als auch auf der makrosozialen Ebene in Form des Auflörens räumlicher Grenzen und der Umsetzung von weltweiten und vernetzten Arbeiten inklusive der Angleichung nationaler Wirtschaftspolitiken beobachtet werden (Egbringhoff u. a., 2003).

wird zunehmend ein individueller Beruf. Der Übergang vom fordistisch-tayloristisch geprägten Unternehmen hin zum Arbeitskraftunternehmer ist gekennzeichnet durch (Prongratz/Voß, 2004):

- zunehmende Dezentralisierung der Arbeit,
- Vermarktlichung innerbetrieblicher Beziehungen,
- die Umstellung von Funktions- auf Prozessorientierung,
- Entgrenzung, Individualisierung und Pluralisierung der Arbeit.

Diese Entwicklungen stellen den Übergang zur Zweiten Moderne dar, auf den im folgenden Abschnitt ausführlicher eingegangen wird.

4.3 Arbeit in der Zweiten Moderne

Bei der Zweiten Moderne handelt es sich nicht mehr um die Industriegesellschaft, sondern es geschieht ein Übergang zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft.

Bestimmende Variable im Rahmen des Wandels der Arbeit in der Zweiten Moderne ist die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft, die weiterreichende Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt hervorruft. Anthony Giddens schreibt der Globalisierung gesamtgesellschaftliche und kulturelle Veränderungen zu, die selbstverständlich auch den Arbeitsmarkt betreffen. So verlagert sich globalisierungsbedingt die Macht vom unternehmensinternen Management hin zu „*business groups*“ und Finanzinstitutionen. Es bilden sich personelle und finanzielle Netzwerke über die Unternehmen hinweg. Die Macht der globalen „*business groups*“ weitet sich auf die Gesellschaft und die staatliche Sozial- und Arbeitsmarktpolitik aus. Diese Verschiebung innerhalb der Machtkonstellationen befördert schließlich Großunternehmen aufgrund ihrer Vernetzung mit Medien, Politik und anderen Unternehmen zu den zentralen Institutionen der Gesellschaft (Giddens, 1989, in: Miki-Horke, 2007, S. 199). Auf dem globalisierten Arbeitsmarkt wird primär das Wissen zum bedeutenden Wirtschaftsfaktor. Die Wirtschaft bestimmt, welches Wissen bei den Mitarbeiter/innen erforderlich ist, damit diese ausreichend beschäftigungsfähig sind. Diese große Bedeutung des Wissens macht eine Erhöhung der Kapazitäten der Ausbildungsinstitutionen erforderlich, die notwendige Techniken und Kompetenzen vermitteln.

Die Arbeit der Zweiten Moderne ist u. a. gekennzeichnet durch:

- einen Anstieg der Angestellten,
- die intrinsische Motivation der Arbeitnehmer/innen,
- ein hohes Maß an Identifikation mit der Arbeit und dem Unternehmen,
- Arbeitnehmer/innen, die maßgeblich an den Arbeitsinhalten interessiert und sich verstärkt qualifizierte und interessante Arbeit suchen,
- Arbeitnehmer/innen, die den individuellen Aufstieg durch Bildung forcieren,
- eine zunehmende Leistungsorientierung seitens der Arbeitnehmer/innen.

Arbeit in der Zweiten Moderne soll immer mehr auch den Anspruch der Selbstverwirklichung erfüllen. Andererseits werden eben die persönlichen Facetten der Arbeitnehmer/innen in den Erwerbskontext integriert und für das Unternehmen effizient genutzt, was in der Arbeitssoziologie als Subjektivierung der Arbeit diskutiert wird.

Die Notwendigkeit der Einbindung der ehemals subjektiven Leistungen der Arbeitnehmer/innen ist Folge der „*Komplexitätssteigerung technischer und organisatorischer Strukturen*“ (Egbringhoff u. a., 2003, S. 8). Subjektivierung meint den Übergang der Erwerbsarbeit von der Fremd- zur Selbstkontrolle und ist gekennzeichnet durch Selbstorganisation und Selbstökonomisierung. Hervorgerufen wird dieser Prozess durch:

- eine zunehmende Technisierung,
- das Aufweichen von gesellschaftlichen Institutionen,
- Sozialisationsmechanismen,
- die Zunahme normativer Anforderungen durch soziokulturelle Wandlungsprozesse.

Die Subjektivierung ist dabei nicht nur mit negativen Aspekten des Wandels der Arbeit belegt, sondern Aspekte wie Selbstverwirklichung oder umfangreichere Handlungs- und Entscheidungsspielräume können auch als positive Merkmale der Subjektivierung wahrgenommen werden (Lohr/Nickel, 2005, S. 210). Die Erhöhung der Eigenverantwortung von Erwerbstätigen durch die Möglichkeit, die Arbeit individuell und selbstbestimmt zu gestalten, bringt mit sich, dass das subjektive Arbeitsvermögen und damit verstärkt persönliche Fähigkeiten und Merkmale eingekauft werden. Der von Pongratz und Voß beschriebene Arbeitskraftunternehmer ist von einem hohen Maß an Subjektivierung geprägt. Negative Aspekte der Subjektivierung der Erwerbsarbeit sind steigender Leistungsdruck, Überforderung der Beschäftigten, prekäre Beschäftigungsformen und nicht planbare Lebens- und Berufsbiografien. Lohr und Nickel sehen insbesondere in diesem engen Beieinander von positiven und negativen Aspekten des Wandels einen Beleg dafür, dass der Strukturwandel der Arbeit in vollem Gange ist und mitnichten als abgeschlossen gelten kann (Lohr/Nickel, 2005, S. 211).

In der Subjektivierungsdebatte sind zwei Stränge erkennbar. Zum einen normative Subjektivierung, die insbesondere die von den Arbeitskräften ausgehenden Ansprüche zur Mitgestaltung der Arbeit thematisiert. Den zweiten Strang kennzeichnet ein Subjektivierungsverständnis, welches an die Vermarktlichungsthese anknüpft. Hier wird vordergründig die ökonomische Seite der Subjektivierung beleuchtet und der situative Bezug von subjektiviertem Arbeitshandeln einbezogen. Arbeitsorganisationsformen wie Projekt-, Team- und Gruppenarbeit ermöglichen, dezentralisiertes Wissen durch subjektiviertes Handeln in den Arbeitskontext zu integrieren (Dörhöfer, 2010). Zu einer interessanten Beobachtung kommen Lohr/Peetz/Hilbrich in ihrer Studie „Bildungsarbeit im Umbruch“, in der sie eine gegensätzliche Entwicklung der Subjektivierung der Arbeit beschreiben. In den Unternehmen werden zunehmend subjektive Potenziale der Beschäftigten in den Kontext der Erwerbsarbeit integriert. Die Ausrichtung an den bereits vorgestellten New-Public-Management-Organisationsformen (Hierarchisierung, Leistungsüberprüfung, steigende organisationelle Kontrolle) führt in der Bildung jedoch zu Prozessen der Entsubjektivierung (Lohr/Peetz/Hilbrich, 2013, S. 11).

Die Arbeit der Zweiten Moderne ist zudem durch die Feminisierung²⁵ der Arbeitsformen (Manske/Schnell, 2010, S. 699, in: Böhle/Voß/Wachtler, 2010) gekennzeichnet. Die Feminisierung der Arbeit beschreibt die seit den 1960er Jahren anhaltende Zunahme an Frauen auf dem Arbeitsmarkt. In Westdeutschland waren in den 1950er Jahren von verheirateten Frauen im Alter von 30 bis 50 Jahren lediglich 20 % erwerbstätig. Heute sind in Deutschland Frauen im Alter von 20 bis 64 Jahren zu über 70 % erwerbstätig. Das sind immer noch weniger als Männer dieser Altersgruppe, die zu über 82 % erwerbstätig sind, jedoch europaweit ist dieser Anteil sehr hoch (Statistisches Bundesamt, 2015²⁶). Dieser Trend der Zunahme erwerbstätiger Frauen ist international zu beobachten (Lück, 2009). Sehr unterschiedliche Tendenzen in Europa zeichnen sich jedoch bei der Erwerbsbeteiligung von Müttern ab. Deutschland gehört mit den Ländern Osteuropas und Skandinaviens, mit Frankreich und den USA zu den Ländern, in denen Frauen eher kontinuierliche Erwerbsverläufe aufweisen (Lück, 2009).

Feminisierung beschreibt aber auch den Prozess der Fragmentierung männlicher Berufsbiografien, die sich im Zuge der Modernisierung hin zu Patchwork-Biografien entwickeln, wie sie vormals für Erwerbsbiografien von Frauen oder besser Müttern typisch waren.

Beck beschreibt, dass Änderungen auf dem Arbeitsmarkt in Zusammenhang mit der Individualisierung zu einer „Angst vor Freiheit“ führen (Beck, 2007, S. 43). Er sieht hier die Notwendigkeit für die Wissensgesellschaft, ein neues Leitbild einer Gesellschaft jenseits der Vollbeschäftigung zu entwickeln (Beck, 2007, S. 84). Die Erwerbsarbeit in der Wissensgesellschaft wird zunehmend sowohl vertraglich als auch zeitlich gestückelt. Das Normalarbeitsverhältnis löst sich einerseits biografisch und andererseits auch betrieblich auf, wobei die Risiken vom Staat und der Wirtschaft auf die Individuen übertragen werden. Weiteres Kennzeichen der Wissensgesellschaft hinsichtlich der Arbeitsmarktsituation ist die Form der Arbeitslosigkeit, die *„in ihrer Verteilung als lebensphasenspezifisches Einzelschicksal kein Klassen- oder Randgruppenschicksal mehr, sondern generalisiert und normalisiert“* ist (Beck, 1986, S. 148). Wobei Normalisierung nicht meint, dass alle Gruppen in gleicher Weise von einer Prekarisierung im Kontext der Erwerbsarbeit bedroht wären. Arbeitslosigkeit konzentriert sich weiter auf die *„ohnehin in ihrer beruflichen Stellung benachteiligten Gruppen“* (Beck, 1986, S. 145). Insbesondere sind Menschen mit geringer oder keiner Berufsausbildung, Frauen, ältere und ausländische Arbeitnehmer/innen vom Risiko der Arbeitslosigkeit betroffen. Aber, und das kennzeichnet die Zweite Moderne

²⁵ Der Begriff wird von verschiedenen Seiten kritisiert. Insbesondere die Interpretation, dass im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels Arbeit weiblich werde und Reproduktionsarbeit ausklammere, findet nicht überall Zustimmung. Frigga Haug bezeichnet die Formulierung als „Un-Begriff, scheint er doch zu besagen, dass Arbeit männlich sei und einen Geschlechtswandel durchmache.“ (http://www.inkrit.de/e_inkritpedia/e_maincode/doku.php?id=f:feminisierung_der_arbeit; letzter Zugriff 14.08.2015). Hier bezieht sich Feminisierung auf den Anstieg von Frauen in der Erwerbstätigkeit.

²⁶ Quelle: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/Arbeitsmarkt/Erwerbs-taetigkeit/TabellenBeschaeftigungsstatistik/LaenderWeiblich.html>; letzter Zugriff 13.08.2015. Laut Statistischem Bundesamt waren in Deutschland zum 31.12.2014:
– 14.135.003 Frauen erwerbstätig, davon 55 % in Vollzeit und 45 % in Teilzeit,
– 16.262.756 Männer erwerbstätig, davon 91 % in Vollzeit und 9 % in Teilzeit.
(<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/Arbeitsmarkt/Erwerbs-taetigkeit/TabellenBeschaeftigungsstatistik.html>; letzter Zugriff 30.09.2015)

besonders, eben auch gut qualifizierte Arbeitnehmer/innen sowie Personen in Führungspositionen können von Arbeitslosigkeit betroffen sein.

Die Aspekte der Modernisierung, so die bereits diskutierte Globalisierung, Outsourcing inklusive des Lean Management, ermöglichten, dass Unternehmen kostengünstiger und risikoärmer produzieren konnten. Die Human Relations spielten in der Arbeitsorganisation eine marginale Rolle und die Steigerungen der Produktivität gingen auf Kosten vieler Arbeitnehmer/innen. Zum Ende des 20. Jahrhunderts nahm der Anteil an geregelten Normalbeschäftigungsverhältnissen, wie noch bis Mitte des 20. Jahrhunderts üblich, enorm ab und die Arbeitsmarktsituation für den Einzelnen gestaltet sich seitdem sehr unsicher. Die Arbeitssituation wird zunehmend als prekär empfunden. Sowohl in der Arbeitssoziologie als auch im gesellschaftlichen Diskurs wird dieser Prozess als Prekarisierung bezeichnet. *„Als prekär kann ein Erwerbsverhältnis immer dann bezeichnet werden, wenn die Beschäftigten aufgrund ihrer Tätigkeit deutlich unter ein Einkommens-, Schutz- und soziales Integrationsniveau sinken, welches in Gegenwartsgesellschaften als Standard definiert und mehrheitlich anerkannt wird“* (Dörre, in: Lohr/Nickel, 2005, S. 212). Bei prekären Beschäftigungen löst sich die soziale und politische Kopplung der Lohnarbeit auf, so dass Erwerbstätigkeit nicht mehr eine Garantie zur Existenz- und Statussicherung darstellt oder diese Garantie schwindet. Aufgrund der Heterogenisierung der Arbeit, so Füllsack, trifft das Ende der Normalarbeitsverhältnisse nicht nur einfache Arbeiter/innen, sondern jeden. Auch Führungskräfte, Manager oder Vorstandsmitglieder können kurzfristig gekündigt werden und *„selbst in den Sog der Prekarisierung gerissen werden“* (Füllsack, 2009, S. 103). Des Weiteren bedingen prekäre Beschäftigungsverhältnisse eine stetige Neuorientierung in sozialen Netzwerken außerhalb des Beschäftigungsverhältnisses. Dieses Brüchigwerden der sozialen Netzwerke außerhalb der Beschäftigungsverhältnisse wirkt sich wiederum negativ auf die *„längerfristige Lebensplanung“* aus. Prekäre Arbeitsverhältnisse beinhalten eine Kumulation von Risiken für den Arbeitnehmer/die Arbeitnehmerin, wie bspw., dass die Beschäftigungssicherheit maximal für die Dauer von Projekten gewährt wird und damit die Zeit der Vollzeitbeschäftigung abnimmt. Die Gefahren, *„schlecht bezahlt oder arbeitslos zu werden und von Weiterbildung ausgeschlossen zu sein, sind in diesen Beschäftigungsverhältnissen [Teilzeitbeschäftigung; meine Ergänzung] im Durchschnitt höher als bei Vollbeschäftigung“* (Gerhard Bosch, 2010, S. 663, in: Böhle/Voß/Wachtler, 2010). Bosch merkt kritisch an, dass in der Diskussion um prekäre Arbeitsverhältnisse die Rede von „atypischen“ Beschäftigungsverhältnissen unangebracht ist. Im Jahr 2010 waren 45 % der beschäftigten Frauen und 10 % der Männer teilzeitbeschäftigt²⁷, das Arbeitspensum betrug hier pro Woche durchschnittlich weniger als 32 Stunden. Seit 1991 ist in Deutschland die Quote zeitlich befristeter Beschäftigungen von 5,8 % auf 8,3 % gestiegen. Im Jahr 2013 war jeder elfte Arbeitsvertrag in Deutschland zeitlich befristet. Betrachtet man auch noch die Laufzeit der Arbeitsverträge, fällt auf, dass die Gruppe derjenigen, die eine Laufzeit unter einem Jahr vorweisen, mit Abstand die

²⁷ Quelle: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.387390.de/11-42-1.pdf; Zugriff 28.02.2013.

größte Gruppe darstellt. 2013 waren 58 % der befristeten Arbeitsverträge weniger als ein Jahr gültig. Angesichts dieser Zahlen kann nicht mehr von einer „atypischen“ Beschäftigung gesprochen werden (Gerhard Bosch, 2010, S. 664, in: Böhle/Voß/Wachtler, 2010). Die Zahlen zeigen deutlich, welche Personengruppen besonders von der Prekarisierung betroffen sind: Frauen und ältere Erwerbstätige trifft es häufiger. So lag der Anteil männlicher Teilzeitbeschäftigter in der Altersgruppe der 15- bis 39-Jährigen im Jahr 2010 bei 11 % und bei den über 55-Jährigen bei 15 %. Neben Frauen und älteren Arbeitnehmer/innen gibt es eine weitere Gruppe, die stark von prekären Arbeitssituationen betroffen ist – wissenschaftliche Mitarbeiter/innen an Forschungseinrichtungen, Hochschulen und Universitäten. Der Anteil zeitlich befristeter wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen beträgt an deutschen Hochschulen aktuell 83 %, wobei die Befristung vielfach kürzer als ein Jahr ist (DIE ZEIT, 2015²⁸). Im Jahr 2009 lag der Anteil zeitlich befristeter Beschäftigungen noch bei 39 % (Jongmanns, 2011, S. 1).

Neben den persönlichen Problemlagen, die mit den prekären Arbeitssituationen verbunden sind, kristallisiert sich hier auch ein gesellschaftliches Problem heraus. Junge Wissenschaftler/innen suchen nach alternativen Möglichkeiten mit mehr Sicherheit, die sie zu einem nicht unerheblichen Teil im Ausland finden. Um dem Trend der Abwanderung von hoch qualifizierten Nachwuchswissenschaftler/innen entgegenzuwirken, wird inzwischen auf politischer Ebene über eine Änderung des WissZeitVG²⁹ diskutiert. Interessanterweise hat Bayern im Alleingang einen Vorstoß gewagt und will in Zukunft Arbeitsverträge für Wissenschaftler/innen an Forschungseinrichtungen für mindestens ein Jahr befristen. Doktorand/innen sollen mindestens für zwei bis vier Jahre beschäftigt werden und Professor/innen vier bis sechs. Die SPD strebt einen neuen Hochschulpakt an, der darauf zielt, verlässlichere Karrierechancen, stabilere Beschäftigungsbedingungen und eine bessere Finanzausstattung der Hochschulen zu schaffen. Aktuell hat die Bundesministerin für Wissenschaft und Forschung, Johanna Wanka, signalisiert, dass es Änderungen hinsichtlich der Beschäftigung von Nachwuchswissenschaftler/innen geben wird. So soll die Tenure-Track-Option – junge Wissenschaftler/innen sollen nach einer befristeten Bewährungszeit eine Lebenszeit-Professur erhalten – eingeführt werden. Zudem sollen zusätzliche Dauerstellen unterhalb der Professur eingerichtet werden (DIE ZEIT,

²⁸ Quelle: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2015-03/universitaet-spd-gesetz-arbeitsbedingungen-hochschule-karriere>. Zugriff 23.03.2015.

²⁹ Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz trat 2007 als Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft in Kraft. Es regelt die maximalen Qualifizierungszeiten für Wissenschaftler/innen, für die diese zeitlich befristet (sachgrundlose Höchstbefristungsdauer) an einer Hochschule oder Forschungseinrichtung angestellt werden können. So können Wissenschaftler/innen außerhalb der Medizin für maximal zwölf Jahre (Phase bis zur Promotion sechs Jahre und Phase bis zur Habilitation bis zu sechs Jahre) zeitlich befristet beschäftigt werden. Für Mediziner/innen beträgt das Zeitlimit für die gesamte Qualifizierungsphase maximal 15 Jahre. Es wurden zwei Ausnahmeregelungen getroffen, durch die die Qualifikationsphase für die Betreuung von Kindern verlängert werden kann (pro Kind um zwei Jahre) und Beschäftigungen über drittfinanzierte Projekte ausgeschlossen sind. Im Jahr 2011 wurde durch das Bundesarbeitsgericht eine Ausnahmeregelung für Personen, die hauptsächlich mit der Vermittlung einer Fremdsprache beschäftigt sind, beschlossen. Diese Tätigkeiten sind nicht vom WissZeitVG eingeschlossen. Des Weiteren können Tätigkeiten, die nicht zu einer Qualifizierung führen und nicht überwiegend wissenschaftlich sind, ausgeschlossen werden.

2015³⁰). Neben den Bestrebungen seitens der Politik, die prekären Beschäftigungssituationen im Wissenschaftsbereich einzudämmen, hat beispielsweise auch die Max-Planck-Gesellschaft (MPG) angekündigt, in Zukunft nur noch Verträge für Promovierende mit einer Mindestlaufzeit von drei Jahren und mit einer Verlängerungsoption um weitere zwölf Monate abzuschließen. Das bietet Promovend/innen eine realistische Chance, die Qualifikation erfolgreich zu beenden³¹ (DIE ZEIT, 2015³²).

Ein weiterer Aspekt im Bereich des Wandels der Arbeit ist der zunehmende Abstand zwischen den Einkommensgruppen in Deutschland. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung von 2015 zeigt, dass bei den 20 % der Beschäftigten mit den höchsten Reallöhnen die Einkommen seit 1990 um 2,5 % gestiegen sind (Felbermayr/Baumgarten/Lehwald, 2015). Bei den Arbeitnehmer/innen mit dem geringsten Einkommen, was einem Fünftel der Arbeitnehmer/innen entspricht, ist das Lohnniveau um ca. 2 % gesunken. Die Verfasser der Studie führen das Auseinanderklaffen der Schere auf die Abnahme tarifgebundener Arbeit zurück. Seit den 90er Jahren ist bundesweit die Anzahl tarifgebundener Unternehmen von 60 % auf 35 % zurückgegangen. Der Einkommensunterschied zwischen einem/einer tarifgebundenen Arbeitnehmer/in und einem/einer Beschäftigten ohne Tarifvereinbarung betrug im Jahr 1999 8 % und im Jahr 2010 durchschnittlich schon 19 % (Felbermayr/Baumgarten/Lehwald, 2015). Die steigende Flexibilisierung der Arbeitserträge zieht insbesondere einen Ausbau des Niedriglohnsektors nach sich. Hier sind staatliche Regelungen gefragt, die der Verarmung der Arbeitnehmer/innen im Niedrigstlohnbereich durch z. B. Festlegung von Mindestlöhnen entgegenwirken. Besonders betroffen von dem Anstieg der Lohndispersion ist die Gruppe der Hochqualifizierten, also Personen mit einem Hochschul- oder Fachhochschulabschluss. Seit dem Jahr 2000 ist die Dispersion für Hochqualifizierte am meisten gestiegen und liegt inzwischen höher als bei allen anderen Gruppen³³.

Neben bestimmten Personengruppen, die von der Prekarisierung der Arbeit besonders betroffen sind, gibt es bestimmte Wissenschaftsbereiche, bei denen sich die Prekarisierung besonders deutlich zeigt. So zeigen Alexandra Manske und Christiane Schnell in ihrem Artikel „Arbeit und Beschäftigung in der Kultur- und Kreativwirtschaft“, dass die Erwerbsverhältnisse in der Kreativwirtschaft ein *„Spiegel des Wandels des bundesdeutschen Erwerbs- und Wohlfahrtssystems“* sind und diesen zugleich vorantreiben (Manske/Schnell, 2010, S. 720, in: Böhle/Voß/Wachtler, 2010). Da der Schwerpunkt dieser Arbeit in der Betrachtung der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen liegt, soll dieser Punkt hier gesondert dargestellt werden. Zur Kreativwirtschaft zählen Manske/Schnell in Anlehnung an die Klassifikation der

³⁰ Quelle: <http://www.zeit.de/studium/2015-03/johanna-wanka-bundesprogramm-nachwuchsforscher>; Zugriff 27.03.2015.

³¹ Dieses Vorhaben kostet die MPG voraussichtlich 50 Millionen Euro jährlich.

³² Quelle: <http://www.zeit.de/studium/2015-03/johanna-wanka-bundesprogramm-nachwuchsforscher>; 27.03.2015.

³³ Andere Einkommensgruppen sind: unqualifizierte (kein Schulabschluss), geringqualifizierte (max. mittlere Reife und kein Berufsabschluss) und durchschnittlich qualifizierte (max. mittlere Reife und Berufsabschluss, Abitur ohne Berufsabschluss, Abitur mit Berufsabschluss) Arbeitnehmer/innen (Felbermayr/Baumgarten/Lehwald, 2015, S. 19).

Wirtschaftszweige des Statistischen Bundesamtes die Branchen Musik, Darstellende Kunst, Film/Radio/TV, Werbung/PR, Bildende Kunst/Kunsthandwerk/Design, Architektur/kulturelles Erbe, Printmedien, Software/Internet/Telekommunikation. Dies sind klassische Berufsfelder der Geisteswissenschaftler/innen. Und genau dieser Bereich ist, so Manske/Schnell, von einer Prekarisierung auf hohem Niveau geprägt, wobei die Kreativen ein hohes Bildungsniveau mitbringen. Der Bereich der Kreativwirtschaft ist von einer Besonderheit gekennzeichnet: „ ... *die sozialen Lagen der Akteure der Kreativwirtschaft werfen insoweit ein Schlaglicht auf die Dynamik des Wandels der Arbeitsgesellschaft, als sie sich paradoxerweise zugleich am arbeitsgesellschaftlichen Rand und in der sozialstrukturellen Mitte befinden. Sie verbinden eine hohe Bildung mit einem geringen Einkommen bei hoher sozialer und geringer institutioneller Integration ...*“ (Manske/Schnell, 2010, S. 720, in: Böhle/Voß/Wachtler, 2010). Manske und Schnell beschreiben die Beschäftigten dieser Branche als „*geduldige Prekarier*“.

Die Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften sind einerseits besonders stark von der Prekarisierung der Arbeit betroffen, so dass sie von Manske und Schnell hier sogar als eine Art „Trendsetter“ angesehen werden. Andererseits könnten sie aufgrund der erworbenen Fähigkeiten von der Arbeitsmarktentwicklung in Zukunft profitieren. Die KMK prognostiziert in einer statistischen Veröffentlichung aus dem Jahr 2009, dass es bis 2020 zu einem Überangebot an Hochqualifizierten kommen wird. Im Gegensatz zu Erwerbsgruppen aus unteren Qualifikationsgruppen, bei denen überdurchschnittlich viele Personen aus dem Erwerbsleben ausscheiden, werden ein leicht steigendes Neuangebot von Studienanfänger/innen und eine geringere Anzahl von Austritten aus dem Erwerbsleben prognostiziert. Diese Entwicklungen bedeuten für Personen, die hoch qualifiziert sind, dass sie entweder erwerbslos oder nicht bildungsadäquat beschäftigt würden (Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, 2009, in: Helmrich/Zika, 2010). Allerdings wird für das Berufsfeld „Künstlerische, medien-, geistes- und sozialwissenschaftliche Berufe“ eine positive Entwicklung bis zum Jahr 2025 erwartet. Diese Berufsgruppe ist mit aktuell rund 1,1 Mio. Erwerbstätigen eine relativ kleine Gruppe der rund 40 Mio. Erwerbstätigen in Deutschland. In der Untersuchung von Helmrich und Zika werden Personen des Berufsfeldes der medien-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Berufe zu der Gruppe, „*für die mindestens eine Projektion ein quantitativ nicht ausreichendes Arbeitskräfteangebot projiziert*“, gezählt. Folgend die Gruppierungen von Helmrich und Zika (Helmrich/Zika, 2010, S. 60):

- 1) Der Bedarf an Arbeitskräften steht einem ausreichenden Angebot gegenüber. Hierzu zählen Helmrich und Zika be-, verarbeitende und instand setzende Berufe, Maschinen und Anlagen steuernde und wartende Berufe, Berufe im Warenhandel und Vertrieb, Büro- und kaufmännische Dienstleistungsberufe.
- 2) Die zweite Gruppe befindet sich in einer angespannten Arbeitsmarktsituation, da der Bedarf an Arbeitskräften niedriger ist als das Angebot. Dazu zählen folgende Berufe: Rohstoffe gewinnende Berufe, technisch-naturwissenschaftliche Berufe, Lehrberufe.
- 3) Zur dritten Gruppe, zu der die Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen gezählt werden, gehören zudem Verkehrs-, Lager-, Transport-, Sicherheits- und Wachberufe,

Gastronomie- und Reinigungsberufe, Rechts-, Management- und wirtschaftswissenschaftliche Berufe. Die Entwicklung des Arbeitskräftebedarfs für diese Gruppe wird in einer Tabelle dargestellt.

Merkmal	2005	2010	2015	2020	2025
Anzahl der Erwerbstätigen für die Gruppe Künstlerische, Medien-, geistes- und sozialwissenschaftliche Berufe (Erwerbstätige in 1000 Personen)	4275	4710	4969	5163	5253
Wachstumsrate		1,9 % (2005 – 2010)	1,4 % (2010 – 2015)	0,9 % (2015 – 2020)	

Abbildung 4: Entwicklung des Arbeitskräftebedarfs an Medien-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Berufen bis 2025 (Quelle: Helmrich/Zika, 2010, S. 92)

Die Zahlen zeigen, dass die Zahl der Erwerbstätigen der Gruppe der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen bis 2025 steigt, ihr Anteil jedoch im Verhältnis zu anderen Gruppen abnimmt.

Der Wandel der Arbeit wird, neben den eben beschriebenen Entwicklungen, wesentlich vom demografischen Wandel beeinflusst. Bis zum Jahr 2025 bleibt die Personengruppe bis 15 Jahre zahlenmäßig fast konstant, wobei die Personengruppe der über 65-Jährigen quantitativ deutlich zunimmt. Die Personengruppe der 15- bis 65-Jährigen, die potenziell Erwerbstätigen, sinkt erheblich ab. Helmrich und Zika prognostizieren für die Berufsgruppe der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen eine geringere Abnahme des Arbeitskräfteangebots, was sich somit von dem allgemeinen Trend absetzt (Helmrich/Zika, 2010, S. 103).

Hervorzuheben ist hier der Trend der Bevölkerungsentwicklung auf Bundesebene. So stellt die Studie der Bertelsmann Stiftung fest, dass für den Zeitraum 2012 bis 2030 insgesamt für Deutschland mit 0,7 % ein geringer Rückgang der Bevölkerung zu erwarten ist (von 80,5 auf 79,97 Millionen Einwohner). Dabei gestalten sich die Veränderungen in den einzelnen Bundesländern³⁴ sehr unterschiedlich. Des Weiteren zeichnet sich ein klares Stadt-Land-Gefälle ab, bei dem Frankfurt am Main bundesweit mit einem Anstieg von 14,2 % an der Spitze des zu erwartenden Bevölkerungszuwachses liegt. Parallel zur Entwicklung der Bevölkerungsdichte gibt es regionale Unterschiede in der Altersentwicklung in Deutschland. Auch hier ist ein Stadt-Land-

³⁴ So wird für Sachsen-Anhalt eine Bevölkerungsabnahme von -13,6 % erwartet, aber für die Stadtstaaten Berlin und Hamburg beachtliche Bevölkerungszuwächse von +10,3 % für Berlin bzw. +7,5 % für Hamburg.

Gefälle zu beobachten³⁵. Letztlich wird 2030 jeder Vierte mindestens 65 Jahre alt sein³⁶.

Es zeigt sich also, dass im Zuge der Modernisierung gravierende Veränderungen im Rahmen der Arbeit zu verzeichnen sind, die für die gesellschaftliche Integration der Menschen von zentraler Bedeutung sind. Ziel muss demnach sein, so wie es u. a. von Beck diskutiert wurde, *„Erwerbsarbeit fair zu verteilen und gerecht zu gestalten“* (Emunds in: Thierse/Ludwig, 2009, S. 42). Der hier beschriebene Wandel der Arbeit führt zu gesamtgesellschaftlichen Problemen, wenn nicht über eine Erneuerung der Arbeitsgesellschaft oder wie eben beschrieben über neue Modelle der Arbeit/Beschäftigung nachgedacht wird. Ideen, die diesbezüglich sowohl wissenschaftlich als auch politisch diskutiert werden, werden anschließend vorgestellt.

Möglichkeiten neuer Formen der Arbeit

Beck schlägt als Gegenmodell zur Form der Vollbeschäftigung das Modell der transnationalen Bürgergesellschaft in Europa vor. Die *„Bürgerarbeit ist freiwillige, selbstorganisierte Arbeit, wo das, was getan werden soll, ebenso das, wie es getan werden soll, in den Händen derjenigen liegt, die dies tun“* (Beck, 2007, S. 167). Besonders wichtig dabei ist, dass diese Form der Arbeit selbstorganisiert ist und sich somit grundlegend von Beschäftigungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit für arbeitslose Personen unterscheidet. Bei der Bürgerarbeit handelt es sich nicht um reguläre Erwerbsarbeit, auch nicht um den Ersatz dieser, sondern sie stellt eine wichtige Ergänzung dar. Die Bürgerarbeit ist des Weiteren auch nicht gleichzusetzen mit Haus-, Familien-, Vereinsarbeit oder dem Ehrenamt. Diese Tätigkeiten bestehen weiter. Die Bürger/innen der modernen Wissensgesellschaft sind nicht mehr, wie noch in der Ersten Moderne, Arbeitsbürger, sondern Bürgerarbeiter (Beck, 2007, S. 164). Diese Begriffsänderung verdeutlicht die Fokusverschiebung weg von der Arbeit als Lebensmittelpunkt hin zu mehr Selbstbestimmung und mehr Zeit, die nicht ausschließlich von Erwerbsarbeit gefüllt wird. Als Finanzierungsmöglichkeit dieses Modells schlägt Beck ein staatlich finanziertes Grundeinkommen vor, welches nicht wie bei dem Bezug von Arbeitslosengeld II an staatlich definierte Beschäftigungen gekoppelt ist. Die Bürgerarbeit wird grundfinanziert und reicht nicht an ein Erwerbseinkommen heran, so dass die Bürgerarbeit die Erwerbsarbeit nicht vollständig verdrängt. Voraussetzung für das Gelingen des Projektes – so Beck – ist die Reduzierung der Erwerbsarbeit für alle, damit nicht die Gefahr besteht, neue Klassen entstehen zu lassen. Interessant ist dieses Modell auch hinsichtlich des Themas Beschäftigungsfähigkeit und insbesondere des Erwerbs von arbeitsmarktbefähigenden Fähigkeiten. So bietet die Bürgerarbeit gute Möglichkeiten, diverse Fähigkeiten zu erwerben oder auszubauen, die für den Markt der Erwerbsarbeit gewinnbringend

³⁵ In Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern steigt das Medianalter im Vergleich zu 2012 um vier Jahre an, während es sich in dem Stadtstaat Berlin gegenüber 2012 nicht ändert und bei 43 Jahren liegt. Insgesamt nimmt das Medianalter in Deutschland zu. Insbesondere die Altersgruppe der 65- bis 79-Jährigen nimmt bis 2030 um 25 % zu und die Gruppe der über 80-Jährigen steigt im Bundesdurchschnitt um 47 %. Quelle: wegweiser-kommune.de/Ausgabe 1/2015.

³⁶ Quelle: wegweiser-kommune.de/Ausgabe 1/2015.

eingesetzt werden können. Für Beck stellt die Bürgerarbeit einen ersten Schritt in Richtung Loslösen von der Arbeitsgesellschaft dar, aber keinen abgeschlossenen Prozess (Beck, 2007, S. 164). Dieses Modell eines staatlich bereitgestellten Grundeinkommens favorisieren u. a. auch Haeffner, Zinn, Mieth, Guggenberg, um den Zwang der Existenzsicherung über die Erwerbsarbeit zu reduzieren. Erforderlich ist für sie, dass die individuelle Selbstverwirklichung sowie die gesellschaftliche Wertschätzung nicht über Erwerbsarbeit geregelt werden, sondern über Beschäftigungen außerhalb der Broterwerbsarbeit (Haeffner u. a., 1999, S. 100)³⁷. Da, wie eben angedeutet, die Idee des bedingungslosen Grundeinkommens inzwischen nicht nur in der Wissenschaft als Alternative zum Modell der Arbeit der Ersten Moderne diskutiert wird, soll hier noch kurz die Kritik, die diesem Modell entgegenbracht wird, angerissen werden. Ein wesentlicher Punkt ist die Finanzierung und ein weiterer ist das Festhalten an der Vorstellung, dass Menschen vorrangig arbeiten, weil es externe Anreize gibt; Interesse an den Arbeitsinhalten – Sinnerfüllung, Anerkennung und monetäre Anreize. Fallen diese Anreize weg, so die Befürchtungen, gehen Menschen einer Erwerbstätigkeit nicht nach. Erste Untersuchungen dazu zeigen allerdings, dass dies so nicht beweisbar ist. Eine interessante Studie soll hier noch kurz angesprochen werden. Axel Marx und Hans Peeters, zwei niederländische Wissenschaftler, haben diesbezüglich eine empirische Untersuchung mit 84 Lottogewinnern durchgeführt. Von den 84 Personen, die eine Art Sofortrente von 1000 Euro ohne zeitliche Befristung erhielten, haben sich lediglich zwei entschieden, nicht mehr erwerbstätig zu sein. Des Weiteren haben vier Personen die Arbeitszeit reduziert (DIE ZEIT, 2015³⁸).

Auch in der politischen Diskussion ist der Wandel der Arbeit ein nicht wegzudenkendes Thema. Diskutiert wird die Frage, wie Arbeit organisiert werden muss, damit Wirtschaft und Gesellschaft sich im Rahmen der Demokratie entwickeln können. So erklärt beispielsweise die SPD im Hamburger Grundsatzprogramm von 2007 das wirtschaftlich-soziale Ziel „Gute Arbeit für alle“: *„Jede Frau und jeder Mann hat das Recht auf Arbeit. Arbeit ist der Schlüssel für Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. ... Sie verhindert soziale Ausgrenzung und ermöglicht ein selbstbestimmtes Leben. Arbeitslosigkeit dagegen ... verletzt die Menschenwürde ...“* (Thierse/Ludwig, 2009, S. 13).

³⁷ Das Konzept des Bürgereinkommens ist stark an das Konzept des bedingungslosen Grundeinkommens angelehnt. Diese Ideen, den Bürgerinnen und Bürgern einen finanziellen Grundstock zu gewähren, der nicht an die Erwerbsarbeit gebunden ist, wurde in Australien, Großbritannien, Kanada bereits in den 1920er Jahren unter dem Begriff des Social Credit diskutiert. In Otjivero in Namibia gab es zwischen 2008 und 2009 einen konkreten Versuch, bei dem ein Basic Income Grant (BIG) in Höhe von 100 Namibia-Dollar gezahlt wurde. Ziel in Namibia war, die Auswirkungen des BIG auf die Armut zu untersuchen. Aktuell gibt es in Deutschland verschiedene politische Gruppierungen und Parteien, die ein bedingungsloses Grundeinkommen (BGE) befürworten. So stand es bspw. im Wahlprogramm der Piratenpartei bei der Bundestagswahl 2013 und wird von Die Linke, den Jugendorganisationen von Bündnis 90/Die Grünen sowie der SPD stark befürwortet. Die Wochenzeitung DIE ZEIT berichtete über eine Privatperson, die mittels Crowdfunding Geld akquiriert, welches Bewerber/innen als BGE ausgezahlt wird. Michael Bohmeyer startete 2014 mit diesem Projekt, bei dem ausgewählten Personen 1000 Euro pro Monat über ein Jahr lang gezahlt werden. In dem Artikel wurde das Verhalten als Merkmal dieser Kohorte der „Generation Y“ zugeschrieben, die andere Lebensvorstellungen und insbesondere andere Vorstellungen von Arbeit haben (<http://www.zeit.de/2015/09/bedingungsloses-grundeinkommen-crowdfunding-generation-y-sozialstaat>; letzter Zugriff 13.04.2015).

³⁸ Quelle: <http://www.zeit.de/2015/09/bedingungsloses-grundeinkommen-crowdfunding-generation-y-sozialstaat>; letzter Zugriff 13.04.2015.

Wie genau sich der Wandel der Arbeit für die hier untersuchte Gruppe der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen auswirkt, wird im empirischen Teil dargestellt. Im nächsten Abschnitt werden die zentralen Aspekte des modernisierungsbedingten Wandels der Arbeit, die hier aufgezeigt wurden, zusammenfassend dargestellt und somit verdeutlicht, welche zentralen Auswirkungen die Modernisierung auf den Bereich der Arbeit hat.

4.4 Zwischenfazit

Da die Auswirkungen der Modernisierung auf den Bereich der Arbeit und die damit verbundenen Folgen für die Beschäftigungsfähigkeit im Fokus dieser Arbeit stehen, werden an dieser Stelle stichpunktartig die Kriterien, die die Zweite Moderne ausmachen, zusammengefasst.

Arbeit in der Zweiten Moderne ist gekennzeichnet durch:

- *Tertiärisierung*: Ausweitung des Dienstleistungssektors in den Industriegesellschaften (Morschhäuser/Beck/Lohmann-Haislah, 2014, S. 22), Zunahme der immateriellen Arbeit (Böhle/Voß/Wachtler),
- *Informatisierung*: Ein Anstieg der Informations- und Kommunikationstechnologien in allen Lebensbereichen führt zum Aufweichen der Grenzen zwischen Erwerbsarbeit und außerberuflichem Leben, permanenter Erreichbarkeit der Arbeitnehmer/innen, Vermischung von Arbeits- Erholungsphasen (Morschhäuser/Beck/Lohmann-Haislah, 2014, S. 23),
- *Individualisierung der Risiken* durch Reduzierung oder Abschaffung staatlicher Sicherungssysteme; modernisierte Risiken der Wissensgesellschaft sind unabhängig von der sozialen Schicht und können alle Schichten gleich treffen,
- *Wandel der Beschäftigungs- und Erwerbsformen*: individualisierte, heterogene und atypische Beschäftigungen,
- *Neue Unternehmens- und Organisationsstrukturen*: Entstehen von Heterarchien,
- *Wandel der Beruflichkeit*: Entstehen neuer Berufe, Berufsprofile und Erwerbstätigkeiten durch Entgrenzungsprozesse der Arbeit,
- *Thematisierung der Beschäftigungsfähigkeit*: Qualifizierung für den modernisierten Arbeitsmarkt durch lebenslanges Lernen,
- *Pluralisierung und Prekarisierung*³⁹ der Beschäftigungsverhältnisse,

³⁹ Es ist nicht eindeutig definiert, welche Kriterien eine prekäre Beschäftigung ausmachen. Eindeutig ist, dass das Einkommen aus der Erwerbstätigkeit die materielle Existenz absichern soll und es gewährleistet sein sollte, dass Erwerbstätige in die Systeme sozialer Sicherung integriert sind. Zudem wird eine Beschäftigungsstabilität als Abgrenzungskriterium zur prekären Beschäftigung herangezogen. Beschäftigungsstabilität umfasst eine Option auf eine kontinuierliche Erwerbstätigkeit.

- *Subjektivierung der Arbeit*: Einbindung der ehemals subjektiven Leistungen der Arbeitnehmer/innen.
- *Feminisierung der Arbeit*: Anstieg des Anteils weiblicher Arbeitskräfte im Bereich der Erwerbstätigkeit.
- *Kontinuierliche Höherqualifizierung von Arbeit*

5 Modernisierungsbedingter Wandel der Berufe und Professionen

Nachdem der soziologische Diskurs zum Begriff Arbeit dargestellt und der modernisierungsbedingte Wandel der Arbeit aufgezeigt wurde, werden nun Beruf und Profession betrachtet.

5.1 Der Beruf in der Ersten Moderne

„Beruf soll jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person heißen, welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- oder Erwerbschance ist.“ So die Definition von Max Weber im Jahr 1921 (Weber, 1985, S. 80). Aktuelle Definitionen des Begriffes Beruf unterscheiden sich nicht wesentlich von dieser, denn auch heute ist der Beruf das zertifizierte und auf dem Arbeitsmarkt offerierte Arbeitsvermögen von Personen. Berufe können als organisierte Machtstellungen beschrieben werden, die gesellschaftlich legitimiert und sanktioniert werden. Sie ermöglichen Sozialkontakte, strukturieren den Alltag und Lebenslauf, bestimmen Einkommens- und Vermögensverhältnisse sowie den sozialen Status (Kurtz, 2002). Die Voraussetzung für die Entstehung von Berufen ist die Ausdifferenzierung von Wissen. Sie lassen sich als die soziale Organisation von Arbeit beschreiben. Beruf und berufliche Arbeit bestimmen nicht mehr das ganze Leben, sondern Arbeit ist Teil des Lebens neben anderen Lebensbereichen geworden. In der Moderne ist das Leben so in Teilbereiche aufgespalten, dass Individuen in jedem Bereich selbstständige Rollen spielen und sie im Wesentlichen nach dem Beruf sozial eingeordnet werden. Es gibt bestehende Rangordnungen und Rangfolgen der Berufe, die durch gesellschaftliche Prozesse änderbar sind und durch den Bildungsweg bestimmt werden (Schelsky, 1972).

Pongratz/Voß beschreiben „Beruf“ als Qualifikationsbündnis, welches sich eine Person durch Bildung und Arbeit angeeignet hat, da es sich um eine Kombination von Leistungen handelt. Berufe fungieren als Vermittlungsinstanz zwischen Person und Erwerbsinstitution, *„da sie das gesellschaftliche Arbeitskräftepotenzial in Gestalt von Schablonen“* strukturieren (Pongratz/Voß, 2004, S. 16).

Katrin Kraus kommt nach einer umfangreichen Textanalyse der Definitionen des Begriffes Beruf zu dem Standpunkt, dass sich der Beruf am besten über seine Funktionen und nicht über inhaltliche Aspekte bestimmen lässt (Kraus, 2007, S. 180). Für die Gesellschaft erfüllt der Beruf die Funktion der *„Stabilisierung der gesellschaftlichen Struktur“* (Kraus, 2007, S. 180). Über den Beruf erlangt der Mensch Prestige,

Anerkennung und Ressourcen. Diese Ressourcen tragen zur Stabilisierung der gesellschaftlichen Struktur bei. Aufgrund der Vermischung sowohl des persönlichen als auch des gesellschaftlichen Zugewinns beinhaltet der Beruf sowohl soziale als auch ökonomische Funktionen. Für das Individuum eröffnet er individuelle Erwerbschancen, die der sozialen Absicherung dienen. Des Weiteren trägt der Beruf für das Individuum ausschlaggebend zur Erlangung eines gesellschaftlichen Status sowie zur öffentlichen Wertschätzung bei. Kraus' Fazit zum Beruf: *„Der Beruf vermittelt somit individuelle Erwartungen mit gesellschaftlichen und ökonomischen Anforderungen und Möglichkeiten. Er wird als wichtiger Ausgangspunkt gesehen, über den der Mensch sich in Beziehung setzt: zu sich selbst, zu anderen Menschen, zu ökonomischen wie sozialen Notwendigkeiten, Erwartungen und Wünschen“* (Kraus, 2007, S. 182).

Für die Wirtschaft erfüllt der Beruf hauptsächlich die Funktion des Nachweises über erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten, die als zertifiziertes Qualifikationsbündel den Abgleich von individuellen Fähigkeiten und Anforderungen des Arbeitsmarktes ermöglichen. Die Ausbildung stellt die Vorbereitungs- und Qualifizierungsphase auf den Beruf dar.

5.2 Der modernisierte Beruf – die Profession

Von diesem hier beschriebenen Konzept des Berufes wird soziologisch die Profession als besondere Form des Berufes unterschieden. Für die in der Wissensgesellschaft vorherrschenden Professionen ist eine akademische Ausbildung erforderlich, die die theoretischen Qualifikationen für den Zugang zur Profession sicherstellen (Mikl-Horke, 2007, S. 236).

In der Soziologie werden zwei Professionskonzepte diskutiert. Das erste ist ein ausbildungsorientiertes Konzept und *„umfasst eine ganze Bandbreite von Berufsgruppen mit statushoher Ausbildung“*, wie es bei Ärzt/innen, Jurist/innen, Lehrer/innen der Fall ist (Mieg/Pfadenhauer, 2003, S. 14). Das zweite Konzept beinhaltet Professionen, die sich im engeren Sinne durch besondere institutionelle, ideelle Merkmale gegenüber anderen Berufen abzeichnen. Professionelle sind hier äquivalent zu Experten und heben sich von Laien ab (Mieg/Pfadenhauer, 2003). Dieses Konzept soll zur besseren Differenzierung hier *„expertenorientiertes Professionskonzept“* genannt werden. Eine professionelle Leistung meint eine spezifische Kompetenz, die von dem Professionellen erwartet wird.

Professionen – im Sinne des ausbildungsorientierten Professionskonzeptes – werden als besondere Berufsgruppen interpretiert, die in einer dominanten Stellung im Kontext einiger Funktionssysteme der modernen Gesellschaft operieren (Kurtz, 2001, S. 13). Im angelsächsischen Sprachraum steht *„professions“* für *„organisierte Berufsgruppen“*, die sich von *„occupations“* unterscheiden (Mieg, 2003, S. 11, in: Mieg/Pfadenhauer, 2003). Professions sind durch ein hohes Maß an Autonomie hinsichtlich der Kontrolle der Arbeitsbedingungen (Definitions- und Organisationsmacht der Berufsausbildung, Kontrolle des Marktzuganges sowie Definitionsmacht der Berufsausbildung, Kontrolle des Marktzuganges sowie Definitions-, Organisations- und Bewertungsfreiheit bestimmter Leistungen) gekennzeichnet (Mieg, 2003, S. 12, in: Mieg/Pfadenhauer, 2003). Talcott Parsons sieht Professionen als zentrale Struktur

der modernen Gesellschaft an, die entwicklungsfähig ist (Mieg, 2003, S. 12, in: Mieg/Pfadenhauer: 2003). Diese gesellschaftsstrukturierende Funktion haben Pongratz und Voß Berufen allgemein zugeschrieben. Die Profession ist durch eine lang andauernde, institutionalisierte, formalisierte, theoretisch fundierte Spezialausbildung geprägt. Diese Spezialausbildung misst der intellektuellen Komponente besonderen Wert bei. Für die Profession ist es prägend, dass neben der theoretischen Fokussierung auch praktische Fertigkeiten bedeutsam sind. Die praktischen Fähigkeiten beruhen auf dieser Ausbildung. Anhand institutionalisierter Mittel soll sichergestellt werden, dass die professionellen Kompetenzen sozial verantwortlich eingesetzt werden. Der Nachwuchs wird durch zertifizierte Ausbildungen sozialisiert, wobei Prüfungen den Zugang zur Profession regeln.

Die Profession grenzt sich insbesondere vom Beruf dadurch ab, dass das Handeln von Professionellen nicht vorrangig an ökonomischen und politischen Gesichtspunkten ausgerichtet ist, sondern an kulturellen (moralischen). Für die jeweilige Profession wird von den Professionellen ein „Code of Ethics“ (Wilensky, 1964) definiert, der das professionelle Handeln richtungsweisend vorgibt. Die Arbeit ist demnach ein Dienst an der Allgemeinheit und dient dem öffentlichen Wohl, der Stabilität der Gesellschaft und weniger der Befriedigung privater Interessen. Professionelles Handeln, so Parsons, ist rationales Handeln, das sich an wissenschaftlich generiertem Wissen, Kunstlehren und Rechtsnormen orientiert und auf kognitive Standards bezieht (Parsons in: Kurtz, 2005, S. 33). Da Individuen Inhaber von Professionen sind und somit die individuelle Sozialisation die Ausgestaltung der Rolle der Profession mitbestimmt, gibt es nicht *die* Merkmale einer Profession. Auch innerhalb einer Profession bestehen bedeutende Differenzen unter professionellen Rolleninhabern. Professionen entwickeln sich aus sich selbst heraus und zwar entlang der Arbeit an einem bestimmten Problemkontext, grenzen sich nicht von der Gesellschaft ab, sondern handeln in dieser. Die modernen Professionen sind leistungs-, erfolgs- und kollektivorientiert (Parsons, 2005, S. 12, in: Klatetzki/Tacke, 2005). Ausgeübt werden darf die Profession nur aufgrund erworbener staatlicher Lizenzen. Die (professionelle) Arbeit wird als Lebensaufgabe angesehen, ist Teil der eigenen Identität und genießt zudem eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz. Professionelle erhalten aufgrund der gehobenen Relevanz dafür i. d. R. hohe Einkommen.

Im ausbildungsorientierten Professionalisierungsdiskurs sind Harold Wilensky Mitte der 1960er Jahre und Andrew Abbot 1988 bedeutende Vertreter. Bei Wilensky ist der Professionalisierungsprozess von fünf Kriterien geprägt:

1. Eine Tätigkeit wird zum Beruf, die einen voll beschäftigt und den Lebensunterhalt sicherstellt.
2. Aufbau spezifischer Ausbildungsstätten.
3. Gründung und Existenz von Berufsverbänden, die die Zugangsvoraussetzungen formulieren und den Beruf nach außen vertreten.
4. Der Berufsverband sucht die Unterstützung des Gesetzgebers, indem der Berufsname geschützt und die Ausbildung akkreditiert wird.
5. Der Verband verabschiedet den Code of Ethics, der Verhaltensregeln festhält und den Wettbewerb innerhalb der Profession eingrenzt (Wilensky, 1964, S. 57, in: Daheim, 1970).

Andrew Abbot macht 1988 in seinem Buch „The System of Profession“ folgende Kriterien der Professionalisierung aus:

1. Inhaber einer Profession überwachen/kontrollieren ein spezifisches Fachwissen durch Abstraktion, wobei öffentliche Interessen gewahrt werden und die eigenen geschützt werden.
2. Die Profession sichert sich ein exklusives Themengebiet an Zuständigkeiten, um langfristig erfolgreich zu sein.
3. Alle potenziellen Kontrahenten müssen zur Bewahrung der Profession von dem Themengebiet ferngehalten werden.

Der modernisierungsbedingte Wandel der Arbeit brachte in der arbeitssoziologischen Diskussion die Frage auf, ob in der modernen Wissensgesellschaft noch mit den Begriffen Arbeit und Beruf operiert werden kann, was zum zweiten Professionskonzept, welches im Bereich der Arbeitssoziologie verwendet wird und hier expertenorientiert beschrieben wird, führt. Die erste Phase der Modernisierung rief in verschiedenen Bereichen der Erwerbsarbeit eine Professionalisierung der Arbeit hervor. Professionalisierung wird beschrieben als der Prozess der Ausdifferenzierung der Berufe und nicht als die Entwicklung hin zum Beruf (Daheim, 1970). Dieser Prozess, die modernisierungsbedingte Ausdifferenzierung innerhalb eines Berufes – die Professionalisierung –, ist geprägt vom wachsenden Einsatz systematisierten Wissens und bringt neue Berufe/Professionen hervor.

Die Unterscheidung zwischen Beruf und Profession verläuft in der Professionalisierungsdebatte entlang des Modernisierungsgrades. Der Beruf ist die Erwerbstätigkeit, die besondere Kenntnisse und Fertigkeiten erfordert und typische Arbeitsabläufe umfasst. Professionalisierung kann als Strategie verstanden werden, Wissen in eine Ware zu verwandeln und gleichzeitig den Markt für Wissensdienstleistungen zu regulieren, verbunden mit der Verwirklichung von Selbstbestimmung und Selbstherrschaft für bestimmte Gruppen und deren Angehörige am Arbeitsmarkt. Heinz Hartmann verwendet beispielsweise den Begriff Professionals äquivalent zu „Experten“ und gehört somit zur zweiten Gruppe des Professionskonzeptes. Experten sind Hochschulabsolvent/innen, *„die mit der Behauptung auftreten, eine berufliche Leistung auf der Basis systematischen Wissens und von besonderem Wert für die Gesellschaft anzubieten“* (Hartmann/Hartmann, 1982, S. 195). Professionals haben ein besonderes Interesse an beruflicher Autonomie der Fachcommunity und zeigen ein hohes Maß an Identifikation mit der Tätigkeit, wobei sie das Wissen nicht nur anwenden, sie bleiben in dem Prozess der Wissenserzeugung involviert (Wenzel, 2005, S. 52, in: Klatetzki/Tacke, 2005).

Der Gruppe der akademischen Profession wird insbesondere mit Tendenzen der Deprofessionalisierung in Verbindung gebracht. Die Universität stellt *„die organisatorische Basis der akademischen Profession“* (Schimank, 2005, S. 143, in: Klatetzki/Tacke, 2005) dar. Diese Entwicklung ist Merkmal der Zweiten Moderne. Im Zuge der Diskussion über den modernisierungsbedingten Wandel der Gesellschaft führte die Berufssoziologie eine Debatte „Professionalisierung versus Deprofessionalisierung“.

lisierung". Insbesondere bei der akademischen Profession wurde von einer Deprofessionalisierung gesprochen, die der Akademisierung größerer Teile der Gesellschaft geschuldet ist.⁴⁰ Der Prozess ist gekennzeichnet durch qualitative Verluste, Abwertung des Status und der fachlichen Kompetenz sowie die Aufweichung des Expertentums (Hartmann/Hartmann, 1982). Gross begründet die Deprofessionalisierung mit einem entstehenden und zunehmenden Missverhältnis zwischen „*Wissen und Tun*“ (Gross, 1985, S. 68, in: Soziale Welt. Jahrgang XXXVI/1985). Neben dem Problem der Masse (Akademisierung der Gesellschaft) und dem Missverhältnis zwischen akademischem Wissen und professionellem Handeln führt Schimank einen weiteren Aspekt für die Entwicklung an: die Öffnung der Universitäten hin zu New-Public-Management-Konzepten (Schimank, 2005, S. 152f., in: Klatetzki/Tacke, 2005). Folgende Aspekte sieht Schimank als Gründe für die Marktorientierung der Universitäten an:

- Größenwachstum und dadurch bedingt Qualitätsverluste in der Lehre durch Massenbetrieb,
- Autonomieverluste der Profession durch Öffnung hin zu Bedürfnissen der gesellschaftlichen Umwelt,
- zunehmende Verwissenschaftlichung der Gesellschaft, die mit der Vergesellschaftung der Wissenschaft einhergeht,
- Finanzknappheit und damit einhergehende Effizienzdebatte, inklusive Diskussion über Relevanz und Qualität der universitären Leistungen.

Deprofessionalisierungstendenzen der akademischen Profession bedingen einen Prestige- und Vertrauensverlust innerhalb der Gesellschaft. Das professionelle Handeln wird durch Verfahrensregeln gesteuert, was Einflussverlust der Profession bedeutet und bis zu ihrer Auflösung führen kann. Es geht nicht um den Verlust des Expertentums, sondern um den Verlust berufsethischer Orientierung und beruflicher Autonomie. Der Prozess der Deprofessionalisierung wird in dem Diskurs nicht allein bei modernisierten Berufen/expertenorientierten Professionen beschrieben, sondern trifft auch auf die klassischen Professionen wie bspw. den des Arztes zu (Gross, 1985). Insbesondere das Abwenden von der Vorstellung von „Göttern in Weiß“ ist Anzeichen einer Deprofessionalisierung. Dieser Phase kann, so einige Vertreter der Berufssoziologie, dann die der Reprofessionalisierung folgen, was den Übergang vom Beruf zur Profession nach dem Prozess der Deprofessionalisierung meint (vgl. Kurtz, 2005). Gelingt es der akademischen Profession, externe Qualitätskontrollen, Relevanz- und Effizienzforderungen zu akzeptieren, kann es gelingen, professionelle Autonomie wiederherzustellen, wobei die Profession eine Wandlung erfährt. Die

⁴⁰ Seit Jahrzehnten ist ein Anstieg des Bildungsniveaus der Bevölkerung in Deutschland zu beobachten. Für den Bereich der Bevölkerung mit einem akademischen Abschluss ist zu verzeichnen, dass 1985 der Akademisierungsgrad bei 5,8 % und in den 90er Jahren zwischen 6 und 7 % lag. Im Jahr 2012 haben 32 % der Gruppe der 30- bis 35-Jährigen einen HSA erworben, während es im Jahr 2000 in dieser Altersgruppe noch ca. 25 % waren (Hartmann/Hartmann: 1985, S. 196 und http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf). Siehe dazu auch Kapitel 3 „Modernisierungsbedingter Wandel im Bereich Bildung“ ab Seite 13.

Debatte um die Professionalisierung, De- und Reprofessionalisierung deckt sich mit der Modernisierungstheorie des gesellschaftlichen Wandels, die, wie im Kapitel 2 ausführlich dargestellt, ein multidimensionaler Vorgang ist, durch den die Herausforderungen der Gesellschaft bewältigt werden können.

Hintergrund der Diskussion um Professionalisierung und Deprofessionalisierung ist die Debatte um das Ende der Arbeitsgesellschaft bzw. das Ende der Beruflichkeit/des Berufs.

Insbesondere der Aspekt der Entprofessionalisierung könnte für den Hochschulreformprozess erneut interessant sein. Führen die Einführung der strukturierten Studienphasen und das Ziel, mit dem Bachelorabschluss einen berufsbefähigenden Abschluss zu erteilen, der für Tätigkeiten außerhalb der Wissenschaft verwertbar ist, zur Deprofessionalisierung der akademischen Profession? Oder bilden sich nach dem Konzept der Reprofessionalisierung neue Professionen heraus und Hochschulabsolvent/innen sind weiterhin Vertreter der akademischen Profession?

Das Modell der Professionalisierung ist letztlich ein Modell für die Organisation der Arbeit der modernen Wissensarbeiter/innen. Ziel ist es, Sicherungsstrategien für die Beschäftigungsperspektiven dieser Profession zu entwickeln. Dazu ist die Etablierung strukturierter Arbeitsmärkte erforderlich, die institutionsübergreifende fachliche Karrieren ermöglichen (Heisig, 2005, S. 31, in: Pfadenhauer, 2005).

Der modernisierungsbedingte Wandel der Arbeit zieht einschneidende Veränderungen für den Beruf nach sich und da die Profession ein spezieller Beruf ist, ist dieser Bereich hier inkludiert. Tiemann kommt anhand einer empirischen Studie zu dem Schluss, dass es zukünftig nicht mehr den „Lebensberuf“ geben wird und in einigen Bereichen so auch schon nicht mehr gibt, aber die beruflichen Tätigkeiten, die sich auf den beruflichen Kern beziehen, werden bestehen bleiben (Tiemann u. a., 2008). Das bedeutet, dass ein einmal erlernter Beruf nicht mehr (arbeits)zeitlebens ausgeübt wird, sondern berufliche Tätigkeiten ausgeführt werden, die dem Konzept des Berufes entsprechen (aufgrund einer beruflichen Ausbildung wurden bestimmte Fähigkeiten erworben, die eingesetzt werden, einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen, um einerseits den Lebensunterhalt zu verdienen und andererseits sich selbst zu verwirklichen). Diese Erwerbstätigkeiten werden nicht mehr über die gesamte Zeit des Erwerbslebens hinweg in einem Unternehmen und auch nicht stetig die gleiche Tätigkeit ausgeübt. Die Entwicklung geht in der Zweiten Moderne dahin, dass es für die Erwerbstätigkeit nicht ausschließlich relevant ist, welcher Beruf erlernt wurde, sondern welche Fähigkeiten erworben wurden. Eine fortschreitende Zergliederung der Berufe, einhergehend mit der steigenden Diversität von Ausbildungsgängen ruft seitens der Arbeitgeber/innen passgenaue Befähigungen der Arbeitnehmer/innen mit möglichst entsprechend zertifizierter Ausbildung hervor. Von den Arbeitnehmer/innen erfordert diese Entwicklung eine stetige Anpassung der Kompetenzen an bereits ausgeführte Tätigkeiten sowie die Erweiterung des Wissens für diese. Im Rahmen dieser Arbeit wird der gerade beschriebene Begriff der expertenorientierten Profession in Form des Wissensarbeiters in der Wissensgesellschaft verwendet. Bedeutsam für die expertenorientierten Professionen sind das Wissen und die Fähigkeiten, mit denen die expertenorientierte Profession ausgeübt werden kann. An dieser Stelle wird die Beschäftigungsfähigkeit interessant, die nach einer kurzen

Zusammenfassung des Themas Wandel der Arbeit, der Bildung und der Berufe diskutiert wird.

5.3 Zwischenfazit

Nach der Darstellung der Transformationsprozesse für die Bereiche Bildung, Arbeit und Beruf soll zusammengefasst werden, dass der Begriff Arbeit professionelle Tätigkeiten beschreibt, die dem Erwerb des Lebensunterhaltes sowie der individuellen Verwirklichung dienen. Der Beruf hingegen ist zum einen eine Rolle und zum anderen ein Bündel an Qualifikationen, die im Rahmen einer Ausbildung angeeignet und mit einem Zertifikat bescheinigt werden. Der Beruf umfasst die Bündelung von professionellen Tätigkeiten. Aufgrund der Ausdifferenzierung der Berufe in der Zweiten Moderne wurde beschrieben, dass es sich bei akademischen Erwerbstätigkeiten nicht mehr um Berufe nach dem Berufskonzept handelt, sondern um expertenorientierte Professionen. Bei der Profession handelt es sich um einen besonderen Beruf, der gekennzeichnet ist durch eine wissensbasierte/wissenschaftliche Ausbildung, die die Inhaber der Profession in eine herausragende berufliche Position in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen führt.

Die zentralen Aspekte der Transformationsprozesse – des modernisierungsbedingten Wandels – werden in der folgenden Tabelle gegenübergestellt, um sie dann auf die in dieser Arbeit untersuchte Zielgruppe der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen anzuwenden.

Merkmal	Vormoderne	Erste Moderne	Zweite Moderne
Arbeit	ARBEITSTYP UND QUALIFIKATIONSANFORDERUNG		
	<ul style="list-style-type: none"> • Auf Erfahrungswissen beruhende Fähigkeiten der Arbeiter, vorrangig im Agrarbereich 	<ul style="list-style-type: none"> • Verberuflichter Arbeitnehmer, der die Qualifikation für den Beruf in der berufsspezifischen Ausbildung erwirbt 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitskraftunternehmer, dessen individualisierte Qualifikation auf kompetenzorientierter Bildung basiert
	ARBEIT UND FRAUEN		
	<ul style="list-style-type: none"> • Klare geschlechtsspezifische Trennung der Arbeitsaufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> • Weitestgehend geschlechtsspezifische Trennung der Arbeit (Männer arbeiten in der Fabrik, Frauen übernehmen Familienarbeit) 	<ul style="list-style-type: none"> • Feminisierung der Arbeit
	KONTROLLE DER ARBEIT ⁴¹		
	<ul style="list-style-type: none"> • Rigide direkte Kontrolle der Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Verwissenschaftlichte, strukturelle Kontrolle 	<ul style="list-style-type: none"> • Systematische Selbstkontrolle
	SOZIALE DIMENSION		
	<ul style="list-style-type: none"> • Kein sozialer Schutz 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoher sozialer Schutz (gewerkschaftliche Interessenvertretung, soziale Sicherungssysteme wie staatliche Kranken-, Renten- und Arbeitslosenversicherung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Unklarer sozialer Schutz durch Abbau institutioneller Absicherung, durch Individualisierung, Prekarisierung zunehmende Selbstverantwortlichkeit
Bildung	ARBEIT- UND LEBENSWELT		
	<ul style="list-style-type: none"> • Einheit von Arbeits- und Lebenswelt, die religiös geprägt ist und als gottgegebenes Schicksal aufgefasst wird 	<ul style="list-style-type: none"> • Zunehmende Trennung von Arbeits- und Lebenswelt, • Tayloristisch organisierte Arbeitswelt 	<ul style="list-style-type: none"> • Subjektivierung, Entgrenzung, Prekarisierung, Heterogenisierung, Höherqualifizierung
Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen ist zeitlich, räumlich, personell konzentriert und wird informell weitergegeben <p>Bildung erfolgt über die lokale Gemeinschaft, an Klosterschulen findet Bildung für elitäre Teile der Bevölkerung statt</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung folgt dem Humboldt'schen Bildungsideal und ist dichotom aufgeteilt in arbeitsmarktfremde wissenschaftliche Bildung und berufsorientierte praktische Ausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen wird zur zentralen Ressource • Verstärktes Eingreifen von transnationalen Organisationen in nationale Bildungsprozesse • Zunehmende Kompetenzorientierung und Individualisierung, Fokussierung der Beschäftigungsfähigkeit
Beruf	<ul style="list-style-type: none"> • Der Beruf ist nicht existent, es gibt einige wenige Professionen, die im Rahmen der elitären Klosterschulbildung qualifiziert wurden, bspw. religiöse Gelehrte⁴² 	<ul style="list-style-type: none"> • Beruf ist das aufgrund einer beruflichen Ausbildung zertifizierte Arbeitsvermögen • Entwicklung von Professionen im hoch qualifizierten Bereich 	<ul style="list-style-type: none"> • Professionalisierung von Berufen • Durch De- und Reprofessionalisierung Entstehung neuer Berufe

Abbildung 5: Übersicht Auswirkungen der Modernisierung auf Arbeit, Bildung, Beruf

⁴¹ Pongratz/Voß, 2004, S. 14.

⁴² Religiöse Gelehrte gehörten i. d. R. in der mittelalterlichen Ständeordnung dem ersten Stand (Klerus) an.

Während Ulrich Beck als Reaktion auf die in der Abbildung 5 dargestellten gesellschaftlichen Änderungen hin zur Zweiten Moderne die Konzeption neuer Formen der Arbeit vorschlägt (vgl. Abschnitt 4.3), sehen Egbringhoff/Kleemann/Matuschek/Voß vor allem die Notwendigkeit von Reformen der Bildung, um auf die Subjektivierung der Arbeit mit einer Subjektivierung der Bildung zu reagieren (vgl. Abschnitt 3.3).

Ziel dieser Reformen ist, die Studierenden, Absolvent/innen sowie die Erwerbstätigen in ihrer Beschäftigungsfähigkeit zu stärken und sie so für den Arbeitsmarkt der Zweiten Moderne zu befähigen.

Eine interessante Argumentation für die Fokussierung der Beschäftigungsfähigkeit führt Katrin Kraus an, wenn sie die Transformationen im Bereich der Arbeit hinsichtlich des Berufskonzeptes untersucht (Kraus, 2012, in: Birkelbach/Bolder u. a.). Das Berufskonzept, welches durch drei Dimensionen des Erwerbsschemas (Fachlichkeit, überfachliche Kompetenzen und Erwerbsorientierung) gekennzeichnet ist, liegt in der Ersten Moderne einem vorwiegend beruflich strukturierten, eher stabilen Arbeitsmarkt zugrunde (Kraus, 2012, S. 256, in: Birkelbach/Bolder.). Der modernisierungsbedingte Wandel ruft Änderungen im Berufskonzept hervor, die sich seit den 1990er/2000er Jahren insbesondere auf die Dimension Erwerbsorientierung auswirken, wobei eine stetige Kritik am vorherrschenden Berufskonzept die Diskussion um die Beschäftigungsfähigkeit auslöste. In der Ersten Moderne zogen technische Entwicklungen eine Qualifizierungsoffensive nach sich, die insbesondere Änderungen der Dimension Fachlichkeit bedingten. Nach der Modifizierung der Lehrinhalte im Rahmen der Qualifizierungsoffensive in den 1970er/80er Jahren folgte in den 1990er Jahren die Integration der Schlüsselqualifikationen und führte zu Veränderungen des Berufskonzeptes in der zweiten Dimension mit der Entwicklung der Leitidee „berufliche Handlungsfähigkeit“. Seit den 1990er/2000er Jahren finden Änderungen des Berufskonzeptes in der dritten Dimension, der Erwerbsorientierung, statt, indem eine Diskussion der Beschäftigungsfähigkeit geführt wird.

Wo sind die Erwerbstätigkeiten der in dieser Arbeit im Fokus stehenden Personen einzusortieren? Bei den Tätigkeiten der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen handelt es sich um Professionen nach dem expertenorientierten Professionskonzept, also um Professionen, die wissensbasiert sind, ein hohes Maß an Autonomie vorweisen und die Personen in herausragende berufliche Positionen bestimmter gesellschaftlicher Bereiche führen. Die Ausübung der Tätigkeiten setzt einen Hochschulabschluss voraus. Die Geistes- und Sozialwissenschaften verfolgen eine wissenschaftsorientierte Zielsetzung, nicht eine berufspraktische und sind somit auch nicht einer beruflichen Ausbildung gleichzusetzen. Es handelt sich jedoch auch nicht um ausbildungsorientierte Professionen, da die Ausübung der relevanten Erwerbstätigkeiten keinen staatlich zertifizierten Abschluss erfordert wie bspw. bei Jurist/innen, Mediziner/innen oder Lehrer/innen und i. d. R. auch kein „Code of Ethics“ formuliert wird. Als staatlich zertifizierte Abschlüsse werden Staatsexamen gezählt, was auf die Geistes- und Sozialwissenschaften nicht zutrifft, wobei hier nochmals darauf hingewiesen sei, dass es sich bei den Personen dieser Untersuchung nicht um Absolvent/innen mit einem Lehramtsstudium in dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften handelt. Die Geistes- und Sozialwissenschaften erfüllen durchaus einige

Kriterien, die für die Klassifikation der ausbildungsorientierten Professionen aufgezählt wurden. So gibt es eine Reihe von Erwerbstätigkeiten aus diesem Bereich, die einen Dienst an der Allgemeinheit darstellen, und auch der Nachwuchs wird durch eine zertifizierte Ausbildung, nämlich das Studium der jeweiligen Fachrichtung, rekrutiert. Auch gibt es für einen nicht unerheblichen Teil dieser Professionen Berufsverbände wie bspw. den Journalistenverband, den Historikerverband oder den Verband der Dolmetscher und Übersetzer. Es trifft jedoch nicht auf die Mehrheit der Erwerbstätigen in diesen Bereichen zu, dass die Befriedigung ideeller Interessen über monetären Interessen steht (vgl. Abschnitt 4.1).

Eine Begriffsbestimmung des Begriffs Beschäftigungsfähigkeit folgt im nächsten Abschnitt.

6 Die Beschäftigungsfähigkeit

6.1 Die Entwicklung des Begriffs

Der Begriff der Beschäftigungsfähigkeit stammt aus dem Bereich der Arbeitslosenversicherungsanstalten. Ziel der Versicherungsanstalten ist es, die Erwerbsbevölkerung auf die sich ändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes so vorzubereiten, dass sowohl die Aufnahme, das Ausführen als auch die Weiterbeschäftigung möglichst unproblematisch erfolgen kann. Der Ansatz, die Beschäftigungsfähigkeit der Erwerbsbevölkerung zu beeinflussen, zielt also darauf ab, die Angebotsseite des Arbeitsmarktes zu ändern, ohne auf den Arbeitsmarkt einzuwirken. Ursprünglich bedeutet beschäftigungsfähig gleich arbeitsfähig (Gazier, 1999, S. 21, in: Weinert u. a., 2001). So wurde in den 1950er Jahren, zu Beginn der Debatte um die Employability⁴³, in den USA die Erwerbsbevölkerung aufgeteilt in beschäftigungsfähig und nicht beschäftigungsfähig. Diese Zweiteilung wurde in Großbritannien und den USA in der Zeit zwischen 1900 und 1950 mit dem Ziel angewandt, den Nichtbeschäftigungsfähigen Sozialhilfe zu zahlen und den anderen nicht. Seit den 1950er Jahren und bis in die 60er Jahre wurde die Beschäftigungsfähigkeit in Untergruppen gegliedert, so zum Beispiel in mehr oder weniger beschäftigungsfähig. Diese Abstufung bildete die Grundlage für die Debatte der Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit. Die Einstufung in mehr oder weniger beschäftigungsfähig wurde anhand von medizinischen Einschränkungen einerseits und sozialen andererseits vorgenommen. Zu sozialen Einschränkungsmerkmalen der Beschäftigungsfähigkeit gehören zum Beispiel Qualifikationsmängel, Mobilitätsprobleme oder auch das äußere Erscheinungsbild. An diese Einstufung anknüpfend, konnte dann diskutiert werden, wodurch die Beschäftigungsfähigkeit zu beeinflussen ist. Diese arbeitsmarktpolitische Beschäftigungsfähigkeit, wie sie Gazier bezeichnet, misst die Entfernung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, den Produktionserfordernissen und der Aufnahmefähigkeit des

⁴³ Employability ist der im angelsächsischen Raum verwendete Begriff für Beschäftigungsfähigkeit.

Arbeitsmarktes. Persönliche Einschränkungen sollen u. a. durch Aus- und Fortbildungen behoben werden. Je nach Entwicklung des Arbeitsmarktes verlagerte sich die Betonung der Beschäftigungsfähigkeit als individuelle Fähigkeit hin zur Betrachtung der Arbeitsmarktsituation und der Möglichkeit der einzelnen Erwerbsperson, darauf aktiv Einfluss zu nehmen.

Durch das Verschwinden der tayloristisch-fordistischen Strukturen im Arbeitskontext aufgrund des Wandels von der Industrie- hin zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft wird die Beschäftigungsfähigkeit zunehmend zur individuellen Wettbewerbsfähigkeit, die eng mit der betrieblichen und volkswirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit verbunden ist (Kraus, 2007, S. 79). Der Arbeitsmarkt der Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft wird „fluide“ (Lehmann/Ueppingen, 2001) und die Anforderungen an die Arbeitnehmerin/den Arbeitnehmer ändern sich insofern, dass es nicht mehr ausreichend ist, nur einen Berufsabschluss oder eine zertifizierte Qualifikation zu besitzen, sondern es wird erwartet, einen Pool an Fähig- und Fertigkeiten mitzubringen. Lehmann und Ueppingen bezeichnen die Arbeitnehmer/innen, die nicht nur für den internen Arbeitsmarkt eines Unternehmens, sondern aufgrund der Bandbreite an Fähig- und Fertigkeiten ebenso für den externen Arbeitsmarkt qualifiziert sind, als „Portfolio Worker[s]“ (Lehmann/Ueppingen, 2001, S. 91). Der „fluide“ Arbeitsmarkt ist gekennzeichnet durch das Ablösen der Präsenzzeit, durch Leistungs- und Erfolgshonorare sowie die Fokussierung auf Ergebnisse und nicht wie bisher auf den Arbeitsprozess. Diese Änderungen der Anforderungsprofile in den Unternehmen führen u. a. zum Diskurs der Beschäftigungsfähigkeit. Dabei ist die Thematik der Beschäftigungsfähigkeit aufgegriffen worden, als insbesondere Ende der 1980er Jahre Total-Quality-Managementprogramme den Menschen in seiner Gesamtheit als „human resource“ betrachteten. Qualität als Markenzeichen und Marketingstrategie, als kennzeichnendes Merkmal der Total-Quality-Managementstrategien stellte ganz neue Anforderungen an die Arbeiter. Sie müssen nun „aktive, eigenverantwortliche, willige Mitarbeiter der Organisation sein“ (Mikl-Horke, 2007, S. 195). Die Unternehmen sind durch umfangreiche Erfolgskontrollen und eine unternehmensinterne Konkurrenz geprägt. Die Arbeitenden werden für die Qualität und auch den Inhalt ihrer Leistung verantwortlich gemacht. Auf den Arbeitenden lastet ein erheblicher Erfolgsdruck, der sie mit ihrer Persönlichkeit, ihren Vorstellungen, Einstellungen und Werten sowie ihren Erfahrungen an der Managementstrategie misst (Mikl-Horke, 2007, S. 195). Um diesen Erwartungen gerecht zu werden, müssen die Mitarbeiter/innen neue Fähigkeiten für den Arbeitsprozess vorweisen. Es wird ein ständiges Mitdenken im Sinne der Qualitätssicherung vorausgesetzt. Mikl-Horke betont, dass die Veränderungen „neue persönliche, soziale und kognitive Fähigkeiten von den Mitarbeitern [fordern], die über die normale Arbeitsleistung hinausgehen“ (Mikl-Horke, 2007, S. 195). In der arbeitssoziologischen Debatte wird diskutiert, dass das stetige Anheben von Qualitäts- und Quantitätsansprüchen im Unternehmen dazu führt, dass die bereits erworbene Beschäftigungsfähigkeit schneller entwertet wird oder aber eine erneute Stärkung dieser erforderlich ist, da erworbene Fähigkeiten von Schulabsolvent/innen entwertet sind, bevor sie überhaupt anfangen können zu lernen (Castel, 2000, S. 352). Der modernisierungsbedingte gesellschaftliche Wandel in den Kapiteln 3, 4 und 5 beschriebenen Bereichen Bildung, Arbeit und Beruf verursacht die hier angesprochene Verringerung der Halbwertszeit des Wissens, und zwar berufs- und branchenübergreifend. Selbstverständlich sind nicht alle Branchen/Fachbereiche

gleichermaßen betroffen, sondern wissensintensive Arbeitsbereiche sind besonders stark von dem Verfall des Wissens betroffen. Castels Fazit zur Bildung in Bezug auf Beschäftigungsfähigkeit lautet, dass Bildung zwar die Bedingung für eine Beschäftigungsfähigkeit ist, aber keine hinreichende Voraussetzung. Es besteht somit keine direkte Korrelation zwischen Bildung und Beschäftigungsfähigkeit.

Zu dem Aspekt der Verkürzung der Halbwertszeit des Wissens kommt noch die Akademisierung der modernen Gesellschaft dazu. Castel beschreibt diesen Prozess sehr bildlich: *„Die ‚Geringqualifizierten‘ treffen stets zu spät auf dem Kriegsschauplatz ein, wenn sich zwischenzeitlich das allgemeine Bildungsniveau gehoben hat“* (Castel, 2000, S. 352). Hat bspw. in der Ersten Moderne in den Bereichen Erziehung und Pflege ein erfolgreicher Abschluss eines Ausbildungsberufes ausgereicht, werden aktuell für Tätigkeiten in diesem Bereich zunehmend über eine Berufsausbildung hinausgehende Qualifikationen seitens des Arbeitsmarktes eingefordert. Hier lässt sich sehr anschaulich der Prozess der Professionalisierung erkennen, der die reflexive Modernisierung kennzeichnet. So ist ein Schulabschluss unterhalb des Abiturs kaum noch ausreichend, um für den Bereich der Betreuung z. B. von Kindern, Jugendlichen, Menschen mit Behinderung oder Senioren einen Ausbildungsplatz zu bekommen, da Komplexitätssteigerungen – gekennzeichnet z. B. durch Migrationsanstieg verbunden mit interkulturellen Herausforderungen, Veränderung der Altersstruktur durch den demografischen Wandel sowie Veränderungen der gesellschaftlichen Erwartungshaltungen wie bspw. an frühkindliche Erziehung/Bildung die Anforderungen an die Arbeitnehmer/innen modifizieren. Die ehemals klassischen Ausbildungsberufe werden professionalisiert, die Ausbildungsform wird geändert, wobei Professionalisierung mit Akademisierung korreliert. Für dieses angeführte Beispiel bedeutet es, dass anfänglich lediglich die Anforderung für den Eintritt in den Ausbildungsberuf des Erziehers angehoben wird und ein Abitur das Zugangskriterium für den Ausbildungsberuf definiert. Im nächsten Schritt werden an Hochschulen Studiengänge eingerichtet, die für diese professionalisierten Berufe Studiengänge anbieten. Eine Schülerin oder ein Schüler mit einem Haupt- oder Realschulabschluss hat dann nur noch eine Chance, eine Beschäftigungsfähigkeit für diesen Bereich zu erhalten, wenn erstens ein höherer Schulabschluss erworben wird und zweitens nicht lediglich eine Berufsausbildung erfolgt, sondern ein Studium oder mindestens eine Berufsausbildung mit Fort- und Weiterbildungen, um die Qualifikationsanforderungen für diese professionalisierten Berufe zu erlangen.

In der Politik ist seit Ende der 1990er Jahre Beschäftigungsfähigkeit ein Thema, welches intensiv diskutiert wird. Interessant ist, dass genau zu dieser Zeit die Bologna-Reform eingeleitet wurde. Der Zusammenhang von Beschäftigungsfähigkeit und Wirtschaftswachstum führte dazu, dass die EU-Mitgliedsstaaten 1998 die von der EU festgelegten „Beschäftigungspolitischen Leitlinien“, die 1997 auf dem Gipfeltreffen der europäischen Staats- und Regierungschefs in Luxemburg verabschiedet wurden, beschlossen. Hauptaugenmerk der beschlossenen Leitlinien gilt den Arbeitssuchenden. Es wurde somit eine Abkehr von der bisher verfolgten Linie der einkommensunterstützenden Maßnahmen hin zur aktiv mitgestalteten Arbeitsmarktpolitik verfolgt. Neben dem Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitssuchenden positiv zu gestalten, standen folgende Schwerpunkte der proaktiven Arbeitsmarktpolitik auf der Agenda: *„Entwicklung des Unternehmergeistes, der Fähigkeit von Unternehmen und*

Arbeitnehmern zur Anpassung an den wirtschaftlichen und technologischen Wandel sowie der Chancengleichheit für Frauen und Männer und für Menschen mit Behinderungen" (Europäische Kommission: „Europäische Beschäftigungs- und Sozialpolitik für Menschen“, 2000, S. 11). Die Europäische Kommission versteht unter Beschäftigungsfähigkeit *„die Qualifikation der Arbeitsuchenden. Durch Ausbildung, Weiterbildung, Umschulung und kompetente Berufsberatung können die Regierungen dafür sorgen, daß den Arbeitsuchenden die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden"* (Europäische Kommission, 2000, S. 12).

6.2 Fähigkeiten – Kompetenzen – Qualifikationen

In der Diskussion über Beschäftigungsfähigkeit werden die Begriffe Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikation zum Teil synonym verwendet. Um Missverständnissen vorzubeugen, sollen hier alle drei Begriffe bestimmt werden.

Fähigkeiten

Beschäftigungsfähigkeit, setzt man sich mit der Bedeutung des Begriffs auseinander, beschreibt, was Menschen befähigt einer Beschäftigung, also einer Erwerbstätigkeit, nachzugehen. Eine Fähigkeit ist *„eine Begabung, die psychologische Bezeichnung für die Güte, mit der eine Person bestimmte Akte, z. B. Rechnen, Denksportaufgaben usw. lösen kann. Fähigkeit bezeichnet die jeweilige augenblickliche Leistungsgüte"* (Fuchs-Heinritz u. a., 2011, S. 195). Im Standardwörterbuch für die Sozialwissenschaften wird Fähigkeit in drei Kategorien aufgeteilt:

1. Fähigkeit als angeborene Fähigkeit/Begabung: *"The maximum mental aptitude and/or physical capability of an individual, i.e. the maximum effectiveness a person can attain under optimal conditions of training."*
2. Fähigkeit als Vermögen: *"The power to perform an act, either physical or mental, whether innate or acquired by education and practice. ... Aptitude implies that the individual can develop by training the ability to perform certain acts."*
3. Fähigkeit als Fertigkeit/Skill, Geschicklichkeit (Koschnick, 1992, S. 311).

Kompetenzen

Was unterscheidet Fähigkeit von Kompetenz? Kompetenz wird einerseits synonym zu Fähigkeit genutzt und andererseits, und so soll der Begriff in dieser Arbeit verstanden werden, ist Kompetenz *„als Berechtigung, im Rahmen einer Position oder Stelle etwas zu tun"* zu verstehen (Uhlmann, 2003, S. 12). Diese Verwendung des Begriffes ist auf den semantischen Ursprung zurückzuführen, als römische Rechtsgelehrte das *„Adjektiv competens im Sinne von ‚zuständig, befugt, rechtmäßig, ordentlich“* benutzten (Müller-Ruckwitt, 2008, S. 104). Im Brockhaus Ende des 19. Jahrhunderts wird Kompetenz als *„Befugnis, Berechtigung, Wirksamkeits-, Geschäftskreis einer Behörde, eines Gerichtes, soviel wie Zuständigkeit ..."* definiert (Brockhaus' Conversations-Lexikon. Allgemeine Deutsche Real-Encyclopädie 1885, in: Müller-Ruckwitt,

2008, S. 107). Kompetenz ist „die Zuweisung von Aufgaben und Funktionen an Inhaber von Positionen, die alle Vollmachten beinhalten, die zur Realisierung der mit der Position verbundenen Ziele notwendig sind“ (Reinhold/Lamnek/Recker, 1992, S. 311).

In den aktuellen Bildungsreformen sowohl im Bereich der Schule, Hochschule als auch Erwachsenenbildung wird der Begriff der Kompetenz zu einem zentralen Begriff, wobei er nicht als individuelle Zuschreibung von Aufgabenbereichen aufgrund von erworbenen Qualifikationen verwendet wird. Durch die Subjektivierung der Arbeit und Bildung in der Zweiten Moderne wird Kompetenz zunehmend in der oben beschriebenen Begriffsdeutung der Fähigkeit angewendet. Kompetenz weist eine starke Nähe zu Bildung auf (Müller-Ruckwitt, 2008). Beim Kompetenzerwerb handelt es sich wie bei der Bildung um einen Prozess im Rahmen des lebenslangen Lernens, der nicht auf einen institutionellen Rahmen beschränkt ist und darauf zielt, die Individuen zu befähigen, am öffentlichen Leben teilzuhaben und die Gestaltung der eigenen und individuellen Lebenswelt befriedigend zu meistern. Damit trifft auch auf den Kompetenzbegriff eine Komplexitätssteigerung zu, denn das erklärte Bildungsziel ist es, den zu bildenden Individuen die Kompetenz (komplexe Fähigkeit) zu vermitteln, die sich aus folgenden Fähigkeiten zusammensetzt: richtig wahrnehmen, urteilen und handeln zu können. So formulierte es Hartmut Hentig in der Einführung in den Bildungsplan 2004, der vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht veröffentlicht wurde. Indem sich der Kompetenzbegriff von der juristischen Anwendung (kompetent aufgrund vorweisbarer Qualifikationen) löst und zunehmend individualisiert wird, beschreibt Kompetenz verstärkt berufliche Qualifikationen in Form von spezialisiertem, fachlich angemessenem Handeln, die die Qualität des Handelns ausdrücken (Müller-Ruckwitt, 2008, S. 238). Kompetenz stellt hier eine Kombination aus kognitiven, motivationalen, moralischen und sozialen Fähigkeiten dar (Weinert, 2001). Der Begriff findet sich dann in den Beschreibungen von Curricula im Schul- und Hochschulbereich in Form von Medienkompetenz, kultureller Kompetenz, Führungskompetenz u. a. wieder. Interessant ist, dass Müller-Ruckwitt die Verwendung des Kompetenzbegriffs in diesem pädagogischen/curricularen Kontext als Bindeglied zwischen Bildung und Ausbildung deutet und sich somit der modernisierungsbedingte Wandel von Arbeit und Bildung in der aktuellen Begrifflichkeit von Kompetenz widerspiegelt. Das Kompetenzkonzept erweitert das Konzept der Qualifikation demnach um die individuellen, subjektbezogenen Persönlichkeitsparameter (Müller-Ruckwitt, 2008, S. 257).

Qualifikation

Nachdem jetzt mehrfach auch der Begriff der Qualifikation genannt wurde, soll dieser genauer vorgestellt werden. „Eine Qualifikation ist die Gesamtheit der Fertigkeiten und Wissensbestände einer Person“ (Fuchs-Heinritz u. a., 2011). Im Soziologie-Lexikon wird Qualifikation „als Befähigung, auch Befähigungsnachweis für eine bestimmte Tätigkeit“ (Reinhold/Lamnek/Recker, 1992, S. 462) definiert. So wie aktuell die Kompetenzorientierung Hochkonjunktur hat, hatte dies in den 1970er Jahren die Diskussion um „Qualifikation“, insbesondere die „Schlüsselqualifikation“.

Dieter Mertens entwickelte 1974 ein Modell der Schlüsselqualifikationen, das zum Ziel hatte, die Bildung so zu reformieren, dass die Individuen – bezogen auf den sich ändernden Arbeitsmarkt – qualifiziert sind. Dieses Konzept kann als Vorgänger des Kompetenzansatzes gesehen werden. Neben der klassischen Schulbildung in den Bereichen Sprachen, Gesellschafts- und Naturwissenschaften erfordert der modernisierte Arbeitsmarkt, dass der Erwerbstätige in den Bereichen **Basisqualifikationen** (logische, analytische, kreative, strukturelle Fähigkeiten), **Horizontalqualifikationen** (Fähigkeit, gelerntes Wissen anzuwenden) sowie **Breitenelemente** (Fähigkeit, erworbenes Wissen und Fertigkeiten in diversen Arbeitskontexten anzuwenden und entsprechende Übersetzungsleistungen zu vollziehen) qualifiziert ist. Des Weiteren zählt Mertens die **Vintage-Faktoren** zu diesem Konzept, was den Ausgleich intergenerativer Bildungsdifferenzen meint (lebenslanges Lernen) (Mertens, 1974). Der Unterschied zum Kompetenzmodell liegt darin, dass beim Kompetenzmodell der Fokus auf transparent formulierte Lernziele gerichtet wird und die Einschätzung von Kompetenzen nicht an Institutionen/Ausbildungseinrichtungen gekoppelt ist. Das heißt, dass Lernprozesse im Rahmen der Diskussion um den Begriff Qualifikation fremdorganisiert sind. Die Kompetenzorientierung setzt auf die Selbstorganisationsfähigkeit der lernenden Individuen. Das fordristisch geprägte Qualifikationskonzept definierte erforderliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die berufs- und/oder beschäftigtengruppenspezifisch relevant sind (Rigby/Sanchis, 2006). Das Auflösen konventioneller Berufe wirkt sich auf das Anforderungsprofil für Erwerbstätigkeiten aus, der Wechsel von der Qualifikations- hin zur Kompetenzorientierung kann als Folge davon interpretiert werden. Das Erfordernis, polyvalente Abschlüsse hervorzubringen, bedingt eine Fokussierung auf Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich nicht ausschließlich auf einen Beruf oder eine Branche beziehen. Eine andere, durchaus verbreitete Argumentationslinie im Diskurs um die Schlüsselqualifikationen ist die, dass Schlüsselqualifikationen ein „*Transferwissen*“ darstellen (Döring, 1996, S. 86, in: Gonon/Laur-Ernst, 1996). Schlüsselqualifikationen sind Qualifikationen, die erforderlich sind, die Fachexpertise in verschiedene Kontexte zu transferieren und dort anzuwenden. Diese Beschreibung entspricht der Praxis- und Berufsorientierung nach Schindler. Die Diskussion um Transferwissen spielt bei dem Begriff Beschäftigungsfähigkeit auch eine Rolle. Ist die Beschäftigungsfähigkeit demnach die Bündelung der Schlüsselqualifikationen inklusive der Fachexpertise oder ist es, wie Bunk beschreibt „*eine Denkhaltung*“? Nach Bunk sind „*Schlüsselqualifikationen ... im Grunde genommen nichts anderes, als die Wiederentdeckung einer ganzheitlichen Lern- und Arbeitsqualifikation, die durch das schulisch organisierte Teillernen und die betrieblich organisierte Arbeitsteilung verloren gegangen sind*“ (Bunk, 1990, in: Gonon/Laur-Ernst, 1996, S. 52). Landwehr ergänzt den Diskurs um Schlüsselqualifikationen, indem er den Lernprozess als kulturellen Vorgang beschreibt. Dem Lernprozess der Vor- und Ersten Moderne ordnet Landwehr die „*mimetische Kultur*“ zu, die vom Nachahmen gekennzeichnet ist. Beispiel wäre das Erlernen des Bestellens eines Feldes in der Landwirtschaft. Eine „*mimetische Kultur*“ ist „*eine konstante Kultur mit einem relativ stabilen Wissensbestand ... der im Wesentlichen über mehrere Generationen hinweg unverändert bleibt.*“ Landwehr nutzt zur Beschreibung folgende Redewendung: „*Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.*“

Den Lernprozess der Zweiten Moderne prägt die „*transformative Kultur*“ (Landwehr, 1996, S. 90, in: Gonon/Laur-Ernst, 1996). Die „*transformative Kultur*“ ist gekennzeichnet vom raschen gesellschaftlichen Wandel, der „*das Transformieren des geeigneten Wissens und Verhaltens im Hinblick auf neue Situationen und Anforderungen ... in allen Lebensbereichen zu einer Grundanforderung der Lebensbewältigung*“ beschreibt. Das heißt, der gesellschaftliche Wandel läuft so rasant ab, dass das erforderliche Wissen zur Bewältigung der Lebenssituation in der Zukunft nicht ausreichend in der Schule erworben werden kann. „*Das Lernen durch Nachahmung*“ verliert zunehmend an Bedeutung. Die Redewendung muss jetzt lauten: „*Was Hänschen lernt, das [konnte] der Hans nicht mehr brauchen und was der Hans braucht, kann Hänschen noch gar nicht lernen*“ (Landwehr, 1996, S. 91, in: Gonon/Laur-Ernst, 1996).

Was bedeutet dieser kulturelle Wandel nun für den Bildungsprozess? Landwehr fordert eine Umgestaltung und nennt dabei folgende Kriterien zur Umgestaltung des Unterrichts, so dass er:

- die Wissensvermittlung als Erkenntnisprozess versteht,
- problemorientiert ausgerichtet ist,
- dem subjektiven Verarbeitungsprozess einen großen Stellenwert einräumt (Landwehr, 1996, S. 95, in: Gonon/Laur-Ernst, 1996).

Schlüsselqualifikationen sind hier „*ein Sammelbegriff für diejenigen Kompetenzen, die es braucht, um in einer transformativen Kultur handlungsfähig zu bleiben*“ (Landwehr, 1996, S. 92, in: Gonon/Laur-Ernst, 1996). Voraussetzung für den Erwerb von transformationsfähigem Wissen ist nach Landwehr, dass Lernende befähigt werden, sinnerfassend zu lernen und nicht ausschließlich Wissen aus Wissensreproduktion schöpfen. Hier scheint das Kompetenzkonzept Lösungswege aufzuzeigen, indem Bildung so organisiert wird, dass die Entwicklung der Persönlichkeit als auch die Sicherstellung und Gewährleistung individueller Beschäftigungsfähigkeit vereint werden. Bildung könnte so den Anforderungen der Zweiten Moderne entsprechen.

Überträgt man die von Bunk angesprochene ganzheitliche Lern- und Arbeitsqualifikation auf das Hochschulstudium der Bachelorstudierenden, bietet die Integration von Modulen die Chance der Zusammenführung des von Bunk genannten Teillernens. Dabei sind Module inhaltlich abgestimmte und geschlossene Lehr- und Prüfeinheiten, wie sie auf der Grundlage der Hochschulreform das Studium strukturieren. Darüber können die Studierendenden sowohl wissenschaftliche Fachexpertise als auch „*Arbeitsqualifikationen*“ erwerben. Auch hier gibt es unterschiedliche Vorstellungen, wie Fähigkeiten, die für die Ausübung von Erwerbstätigkeiten dienlich sind, im Studienkontext eingebunden werden. Weiter vorn wurde bereits dargestellt, dass es als sinnvoll erachtet wird, wenn Schlüsselqualifikationen nicht ausschließlich in Extrakursen vermittelt werden, sondern die fachwissenschaftlichen Seminare um diese Themen ergänzt werden.

Einen weiteren Aspekt, der für die Beschäftigungsfähigkeit bedeutsam ist, kennzeichnet das Modell der sozial-kognitiven Laufbahnthorie von Robert W. Lent et al. (1994), Albert Bandura (1986, 1991) und Andrea E. Abele-Brehm, die neben den

tatsächlich vermittelten Kenntnissen und Fähigkeiten die Faktoren Selbstwirksamkeitserwartung, Ergebniserwartung und Interessen untersuchen. Selbstwirksamkeitserwartungen sind individuelle Erwartungshaltungen und Einstellungen zu den eigenen Fähigkeiten und beschreiben somit die Vorstellung über die eigene Wirksamkeit. Selbstwirksamkeitserwartungen entsprechen nicht zwangsläufig objektiv vorhandenen oder zu erwerbenden Fähigkeiten, „*sondern sind subjektive Erwartungen der eigenen Wirksamkeit*“ (Briedis u. a., 2014, S. 8). Die sozial-kognitiven Faktoren bieten direkte Erklärungsmöglichkeiten für das berufliche Wahlverhalten und die Realisation beruflicher Präferenzen.

Für die Beschäftigungsfähigkeit könnte das bedeuten, dass Personen, die sich ihrer Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen bewusst sind, ein stärkeres Vertrauen in diese Fähigkeiten aufbringen. Sie können so eine Selbstwirksamkeitserwartung entwickeln, die Entscheidungen zur Qualifizierung hin zu bestimmten Tätigkeiten auslöst oder aber auch zu einer tiefen Selbstwirksamkeitserwartung führt und bestimmte Karrierewege ausschließt, da die eigene Wirksamkeit für diesen Bereich nicht erkannt wird.

Es bleibt festzuhalten, dass eine Fähigkeit genau das bezeichnet, wozu jemand aufgrund physischer und mentaler Beschaffenheit in der Lage ist. Fähigkeiten können erworben, ausgebaut und trainiert werden. Aufgrund bestimmter Fähigkeiten, die jemand besitzt oder im Rahmen einer (Aus-)Bildung erworben hat, erhält er einen Befähigungsnachweis, eine Qualifikation. Zeugnisse und Zertifikate bescheinigen i. d. R. die Fähigkeiten und sind somit Qualifikationen. Eine Kompetenz erlangt man, wenn man für eine bestimmte Tätigkeit, Aufgabe oder Arbeit die erforderlichen Fähigkeiten besitzt und diese anhand der Qualifikation, des Befähigungsnachweises belegen kann. Die Kompetenz bezeichnet einerseits den Lernerfolg und andererseits die Befähigung des Individuums zu eigenverantwortlichem Handeln sowohl im privaten, beruflichen als auch gesellschaftlichen Kontext.

6.3 Die Anwendung des Begriffs Beschäftigungsfähigkeit in der Politik und Wissenschaft

Der Begriff Beschäftigungsfähigkeit wird z. T. sehr unterschiedlich gedeutet. So werden in den Erklärungen und Communiqués im Rahmen der Bologna-Reform Praxisorientierung und Berufsorientierung äquivalent zu Employability verwendet. Um dieses begriffliche Missverständnis aufzuheben, werden im Folgenden verschiedene Definitionen und Begriffsbeschreibungen für Beschäftigungsfähigkeit aufgezeigt und abschließend eine Definition festgehalten, auf die in der aktuellen Diskussion am häufigsten zurückgegriffen wird und die in dieser Arbeit verwendet wird. Dazu wird als Erstes auf die Vorstellungen aus der Politik eingegangen. Anschließend werden wissenschaftliche Anwendungen vorgestellt.

6.3.1 Die Anwendung in der Politik

Die **Europäische Kommission**, die die Beschäftigungsfähigkeit zu einem vorrangigen Aktionsbereich erklärt hat, versteht unter Beschäftigungsfähigkeit das Abzielen *„auf dynamische und auf dem neuesten Stand befindliche Kompetenzen und arbeitsmarktorientiertes Verhalten einer jeden Erwerbsperson“ ... „Beschäftigungsfähigkeit sollte die Beschäftigungssituation verbessern und die Erwerbsbevölkerung rüsten, sich an die Anforderungen der Arbeitsmärkte des 21. Jahrhunderts anzupassen“* (Weinert, 2001, S. 14f.).

In den Papieren des **Deutschen Bundestages** wurde 2002 Beschäftigungsfähigkeit⁴⁴ begrifflich folgendermaßen angewendet: Qualifikation (*„Wertschöpfungsfähigkeit“*) und Flexibilität (*„Anpassungsfähigkeit“*) der Arbeitnehmer/innen im Konzept der Beschäftigungsfähigkeit sind *„einerseits die Eintrittskarte und andererseits die Aufenthaltsberechtigung für den Arbeitsmarkt“* (Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, 2002).

Damit geht das Begriffsverständnis des Bundestages weiter als das der Europäischen Kommission, da hier nicht nur die Befähigung für den Eintritt in den Arbeitsmarkt definiert wird, sondern auch die Notwendigkeit des Erhaltens der Befähigung. Sowohl beim Bundestag als auch der EU wird deutlich, dass die Aufgabe, Befähigung zu erlangen, in erster Linie dem Individuum zugeschrieben wird, dem allerdings durch entsprechende Bildungsinstitutionen die Möglichkeit des Erwerbs der Befähigung angeboten werden muss, woran also ein Bildungsauftrag gekoppelt ist. Dem Arbeitsmarkt als Akteur wird in diesen Interpretationen der Beschäftigungsfähigkeit keine Rolle zur Befähigung beigemessen.

Im Rahmen eines **Bologna-Seminars**⁴⁵, welches von Hochschul- und Arbeitsmarktforscher/innen der Mitgliedsstaaten im Jahr 2004 durchgeführt wurde, definierten die Teilnehmer/innen den Begriff Beschäftigungsfähigkeit als *„eine Reihe von Errungenschaften – Qualifikationen, Kompetenzen und persönlichen Eigenschaften –, die Absolventen mit einer größeren Wahrscheinlichkeit eine Anstellung finden lässt“* (zit. nach Eckardt, 2005, S. 60). Dies soll durch den Aufbau von Qualitätssicherungssystemen, die Einführung des Diploma Supplement, die Modularisierung der Studiengänge, den Ausbau der Möglichkeiten für ein lebenslanges Lernen sowie die Förderung der Mobilität und der Internationalisierung des Studiums erreicht werden. Ein Hochschulstudium soll die Ausgangsqualifikationen erhöhen, was durch eine enge Zusammenarbeit zwischen Regierungen, Hochschulen, Sozialpartnern und Studierenden zu realisieren ist.

Hier ist der modernisierungsbedingte Wandel im Bereich der Arbeit aufgenommen worden und soll in den Bereich der Bildung transportiert werden. Allerdings wird stark

⁴⁴ In dem Dokument wird allerdings Employability verwendet.

⁴⁵ The official Bologna Seminar on Employability in the context of the Bologna process. Bled/Slovenia 21st-23rd of October 2004. Quelle: <http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/041023Conclusions.pdf>

an dem Qualifikationskonzept festgehalten, dass Individuen in speziellen Institutionen nach dem Berufskonzept (aus)gebildet werden, um in erster Linie den Einstieg in den Erwerbsprozess zu meistern. So wie es Beck mit seiner Modernisierungstheorie beschrieben hat, werden Elemente der Ersten Moderne (Berufskonzept, Qualifikationsorientierung) übernommen, um diese so zu ändern, dass sie dem modernisierten Arbeitsmarkt der Zweiten Moderne entsprechen.

6.3.2 Anwendungen in der Wissenschaft

Die Thematik des Kompetenzerwerbs zur Befähigung der Ausübung einer beruflichen Tätigkeit hat **Helmut Schelsky** bereits 1965 angesprochen. Dort wird Beschäftigungsfähigkeit als „*Berufskönnen*“ bezeichnet. Das „*Berufskönnen*“, so Schelsky, „*ist fast die einzige persönliche soziale Sicherheit, die der Mensch in den Krisen der modernen Gesellschaft besitzt*“ (Schelsky, 1965, S. 27, in: Luckmann, 1972). Schelsky bezieht sich dabei auf Karl Marx und fasst das Berufskönnen als das Produktionsmittel der modernen Gesellschaft auf, welches dem Arbeitnehmer auch in wirtschaftlich schlechten Zeiten nicht genommen werden kann. Dieser Fakt trifft „*für den Facharbeiter genauso wie für den Gelehrten zu*“ (Schelsky, 1965, S. 27, in: Luckmann, 1972).

Beschäftigungsfähigkeit wird oft gleichgesetzt mit Praxis- oder Berufsorientierung. **Götz Schindler** versteht unter Praxisorientierung „*die Bezugnahme und Vorbereitung der Studierenden auf die allgemeine berufliche Praxis, ohne dass bestimmte Berufe den Bezugspunkt darstellen*“ (Schindler, 2004, S. 2). Genau hierin unterscheidet sich der Ansatz von Schindler von dem von Schelsky. Beschäftigungsfähigkeit ist nicht an einen Beruf gekoppelt, sondern an Erwerbstätigkeit im Allgemeinen. Die Berufsorientierung geht über die Praxisorientierung hinaus und „*meint den Erwerb fachlich-inhaltlicher, methodischer und sozialer Qualifikationen für Tätigkeiten in einem speziellen berufsspezifischen Aufgabenspektrum*“ (Schindler, 2004, S. 7). Für Schindler beinhaltet Beschäftigungsfähigkeit bezogen auf das Studium „*nicht nur ... den Erwerb von Fachkenntnissen und Praxiserfahrungen, die auf eine spätere Berufstätigkeit bezogen sind, sondern die Vermittlung von Fähigkeiten zu Selfmanagement, Selfmarketing und Selbstbehauptung im Beschäftigungssystem*“ (Schindler, 2004, S. 8). Beschäftigungsfähigkeit ist demnach die Fähigkeit, den Eintritt in den Arbeitsmarkt zu meistern, sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten, den Änderungen des Arbeitsmarktes standzuhalten und bei Verlust des Arbeitsplatzes die Beschäftigungsfähigkeit so zu gestalten, dass ein Wiedereintritt in den Arbeitsmarkt gelingt.

Die Beschäftigungsfähigkeit für den Arbeitsmarkt der Wissensgesellschaft definiert **Gertraude Mikl-Horke** als „*in der Persönlichkeit liegende, kognitive Eigenschaften*“, die durch Politik und Wirtschaft definiert werden. Mikl-Horke sieht, obwohl weithin argumentiert wird, dass der „*Einzelne [...] sein ‚Humankapital‘ [...] durch autonome Investitionen in Bildung erhöhen*“ kann, letztlich die Beschäftigungsfähigkeit als von Politik und Wirtschaft definierte Kriterien der Arbeitsmarktbefähigung. Der Begriff der

Beschäftigungsfähigkeit teilt die Gesellschaft somit in „*Beschäftigbare*“ und „*Nichtbeschäftigbare*“ (Mikl-Horke, 2007, S. 262). Dabei geht diese Aufteilung weiter als die weiter vorn beschriebene Verwendung des Begriffes Beschäftigungsfähigkeit zur Differenzierung von beschäftigungsfähigen und nichtbeschäftigungsfähigen Personen, wie sie in den 1950er Jahren in den USA genutzt wurde. Die „*Nichtbeschäftigten*“ setzt Mikl-Horke nicht mit Arbeitslosen gleich, sondern sieht darin Randgruppen, die vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen sind. Mikl-Horke sieht in der Diskussion um die Beschäftigungsfähigkeit keine Lösung für Vollbeschäftigung, da der Gesellschaft die Arbeit im Sinne der Erwerbsarbeit ausgeht (Mikl-Horke, 2007, S. 263).

Hier wird ein weiterer Aspekt, den auch Beck in seiner Modernisierungstheorie aufgezeigt hatte, thematisiert. Die Diskussion um die Befähigung für den Arbeitsmarkt der Moderne allein wird nicht genügen, um dem gesellschaftlichen Wandel Rechnung zu tragen.

Dieter Grün hat in dem Artikel „Praxisorientierung in Bachelorstudiengängen“ zwei Schemata entwickelt, die die charakterisierenden Merkmale der Beschäftigungsfähigkeit strukturiert beschreiben. Beschäftigungsfähigkeit ist für Grün *„Befähigung zum Managen des eigenen Lebens“* (Grün, 2001, S. 107, in: Welbers/Waldeyer, 2001). Ziel der Hochschule soll sein, den Absolvent/innen praxisorientierendes Wissen zu vermitteln, um die Beschäftigungsfähigkeit zu erlangen. Praxisorientierendes Wissen beinhaltet für Grün, und er bezieht sich dabei auf Welbers (vgl. Welbers, 1999, S. 321–347), *„biographisches Wissen über die eigenen Qualifikationen und Möglichkeiten ...“*, *„kulturelles Wissen, insofern es die eigene Rolle verstehbar macht und zu einer selbst gesteuerten Identitätsentwicklung beiträgt“*, und *„gesellschaftliches Wissen, insofern dies aus der Passivität führt und die Umwelt und die darin zu bestimmende Rolle als gestaltbar ansieht“* (Grün, 2001, S. 107, in: Welbers/Waldeyer, 2001). Er nennt die Beschäftigungsfähigkeit Handlungskompetenz, wobei seine Definition für Handlungskompetenz der Begriffsbeschreibung von Schindler sehr nahe kommt. *„Unter Handlungskompetenz wird hier die individuelle qualifikatorische Grundlage für eine erfolgreiche umfassende Lebensführung verstanden.“* Insbesondere geht es ihm um die *„Befähigung zur Berufsausübung“* (Grün, 2001, S. 110f., in: Welbers/Waldeyer, 2001). Grün unterscheidet vier Qualifikationstypen, die die Befähigung zur Berufsausübung bestimmen. Die Aufteilung der Qualifikationen und Kompetenzen, die Grün der Handlungskompetenz zuschreibt, wird in der folgenden Abbildung gezeigt.

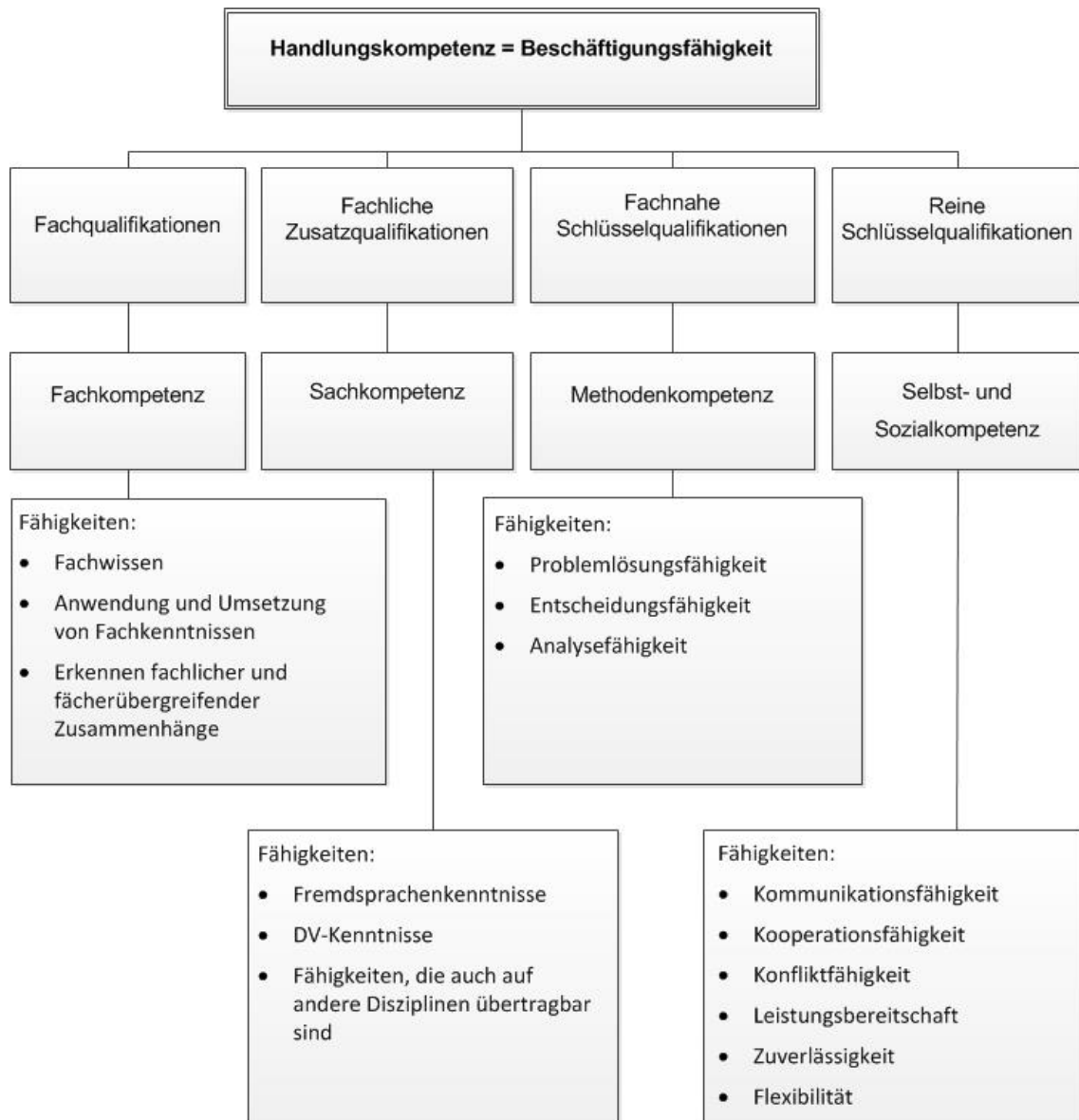


Abbildung 6: Charakterisierung der Beschäftigungsfähigkeit nach Grün
(Quelle: Grün, 2001, S. 111, in: Welbers/Waldeyer, 2001)

Katrin Kraus entwickelt das Schema von Grün weiter und definiert Beschäftigungsfähigkeit als „die Abkehr von tradierten Berufsstrukturen und -ordnungen sowie von gesellschaftlich definierten, formalen Qualifikationen und Hinwendungen zur individuellen Kompetenz“ (Kraus, 2007, S. 84). Wolfgang Wittwer bezeichnet dies als „biografieorientierte Kompetenzentwicklung“ (Wittwer, 2001, in: Kraus, 2007, S. 84). Der Unterschied zwischen Beruf und Beschäftigungsfähigkeit liegt für Kraus darin, dass „Beruf ... ein überbetriebliches, öffentlich-reguliertes Prinzip, an dessen Ausgestaltung mehrere Partner mitwirken“, ist, wohingegen die Beschäftigungsfähigkeit dem Individuum mehr Gestaltungsspielraum bietet als der Beruf und die Voraussetzung von Beschäftigung ist (Kraus, 2007, S. 70). Kraus analysiert verschiedene Definitionen der Beschäftigungsfähigkeit und kommt selbst zu dem Schluss, dass Beschäftigungsfähigkeit „nicht klar definierbar ist und vielmehr einen Funktionszusammenhang als ein klar abgrenzbares Ensemble von Qualifikationen und Kompetenzen beschreibt, trifft es doch angesichts der Unsicherheiten eines flexiblen

Arbeitsmarktes gerade durch fehlende langfristig gesicherte und verlässliche Perspektiven im Erwerbsverlauf subjektive Orientierungsbemühungen" (Kraus, 2007, S. 113). Die Beschäftigungsfähigkeit verbindet somit Bildung und Beruf. *„Bildung steht in diesem Gegensatzpaar für die Orientierung am Individuum und die Ermöglichung individueller Entfaltungen bzw. Vervollkommen der Persönlichkeit, der Beruf hingegen für die Brauchbarkeit und die Anpassung des Menschen an äußere – gesellschaftliche oder ökonomische – Zwänge und Zwecke."* (Krause, 2006, S. 51) Die Beschäftigungsfähigkeit bezieht sich auf die Möglichkeit, einer Erwerbsarbeit nachzugehen, wobei insbesondere die individuelle Seite beleuchtet wird. Die Nutzung des Begriffs Beschäftigungsfähigkeit verdeutlicht, dass aufgrund der gesellschaftlichen und ökonomischen Änderungsprozesse *„zwischen Unternehmen und Beschäftigten ... ein neuer Kontrakt"* eingegangen wird (Kraus, 2007, S. 62).

Bei der Beschäftigungsfähigkeit treten Staat, Unternehmen und Individuum mit jeweils eigenen Erwartungen miteinander in Verbindung. Die Unternehmen verfolgen das Ziel der Wettbewerbsfähigkeit und haben an die Individuen die Erwartung, dass diese Beschäftigungsfähigkeit erwerben, sowie an den Staat, insbesondere an (Aus-)Bildungseinrichtungen, dass die Grundlagen für den Erwerb dieser Fähigkeiten organisiert werden. Die Individuen verfolgen das Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit zu erlangen, und haben Erwartungen gegenüber Unternehmen und Staat. Die Unternehmen sollen dem Individuum entsprechend seinen Fähigkeiten eine Beschäftigung anbieten. Die staatlichen Institutionen sollen, den Erwartungen der Individuen entsprechend, Möglichkeiten des Erwerbs der Beschäftigungsfähigkeit bieten. Der Staat verfolgt das Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen und zu sichern, indem die individuelle Beschäftigungsfähigkeit gefördert wird. Die staatliche Politik erwartet von den Unternehmen, dass die Individuen entsprechend ihrer Fähigkeiten beschäftigt werden und die Unternehmen interne Rahmenbedingungen für den Erwerb und den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit schaffen. Die staatliche Politik erwartet von den Individuen, dass sie den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit sichern (vgl. Kraus, 2007, S. 139). Hier wird sichtbar, dass Beschäftigungsfähigkeit kein individuelles Problem oder Anliegen ist, sondern durch das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure Beschäftigungsfähigkeit von *„gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Restriktionen"* bestimmt wird (Kraus, 2007, S. 73).

Der Argumentation von Kraus wird hier gefolgt und die These vertreten, dass sich der traditionelle Beruf auflöst und die professionalisierten Berufe der Zweiten Moderne *„biografieorientierte Kompetenzentwicklungen"* (Kraus, 2007) erfordern oder im Sinne der Modernisierungstheorie einer outputorientierten Bildung bedürfen. Die Beschäftigungsfähigkeit als ein Konglomerat aus Fähigkeiten und Kompetenzen, die den Arbeitskraftunternehmer für die Ausübung von beruflichen Beschäftigungen/Erwerbstätigkeiten qualifizieren, die über das Anforderungsprofil der traditionellen Berufe hinausgehen, ist eine Möglichkeit, die komplexen Anforderungen, wie individuelle, fachliche, fachübergreifende sowie fachnahe Fähigkeiten, zu bündeln.

Aktuelle Definitionen verknüpfen sowohl interaktive als auch kollektive Dimensionen. *„Beschäftigungsfähigkeit ist dabei ... die relative Fähigkeit einer Person, unter Berücksichtigung der Interaktion zwischen ihren persönlichen Eigenschaften und dem Arbeitsmarkt eine Beschäftigung zu finden"* (Gazier, 2001, S. 27, in: Weinert u. a.,

2001). Auch Gazier sieht damit die Verantwortung nicht allein bei dem/der einzelnen Arbeitnehmer/in, die Humanressourcen den sich ändernden Arbeitsmarktbedingungen anzupassen, sondern es ist auch eine arbeitsmarktpolitische Komponente, das Möglichkeiten bspw. zum lebenslangen Lernen organisiert werden müssen, so wie es bei Kraus angesprochen wurde. Letztlich bieten sich dem Arbeitnehmer/der Arbeitnehmerin bessere Chancen, sich selbst zu vermarkten, wie auch dem Unternehmen, die eigene Leistungsfähigkeit zu optimieren. Es wäre ein Trugschluss, so die aktuelle Begriffsdiskussion, die Beschäftigungsfähigkeit allein als Persönlichkeitsmerkmal zu beschreiben und sozioökonomische Faktoren außer Acht zu lassen. Beschäftigungsfähigkeit bezieht sich nicht auf einzelne Berufe, sondern auf diverse Erwerbstätigkeiten innerhalb eines Einsatzbereiches. Eine Definition, die aktuell sehr häufig in Texten und Diskussionen um Beschäftigungsfähigkeit zu finden ist, beschreibt diese als *„die Fähigkeit einer Person, auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen“* (Blancke/Roth/Schmid, 2000, S. 9). Damit ist Beschäftigungsfähigkeit mehr als Praxisorientierung oder Berufsorientierung. Beschäftigungsfähigkeit umfasst Fähigkeiten zum Managen der eigenen Zukunft, wobei hier erschwerend hinzukommt, dass das Erwerbsleben der Zweiten Moderne immer weniger planbar ist. Die Beschäftigungsfähigkeit fokussiert die Individualität, was sich insbesondere in der Erweiterung des Schlüsselqualifikationskonzeptes hin zum Kompetenzkonzept zeigt. In der Diskussion um die Beschäftigungsfähigkeit sind Einstellungen und Kompetenzen von Interesse, die für das individuelle Verhältnis zu Gesellschaft und Wirtschaft sowie insbesondere zur Bewältigung der Anforderungen in der Erwerbsarbeit maßgeblich sind. Beschäftigungsfähigkeit umfasst biografisches, kulturelles und gesellschaftliches Wissen.

Sowohl Schelsky, Grün, Schindler, Kraus als auch die Europäische Kommission, der Deutsche Bundestag und der Wissenschaftsrat betrachten die Beschäftigungsfähigkeit als individuelle Fähigkeit. Das erworbene Berufskönnen, wie Schelsky es nennt, geht dem Individuum auch in Krisensituationen nicht verloren und wird ihm auch nicht mit Ausscheiden aus einer Tätigkeit abgenommen. Wobei es hier durchaus unterschiedliche Auslegungen in den Texten gibt. Während sich Schelsky sehr stark auf den eigentlichen Arbeitsprozess bezieht, übertragen Schindler, Kraus und Grün die Beschäftigungsfähigkeit als Handlungskompetenz oder als Selfmarketing, -management und Selbstbehauptung auch auf alle anderen Bereiche des Lebens. Diese Argumentation erscheint insbesondere der Situation des Wissensarbeiters oder eben des Arbeitskraftunternehmers zu entsprechen. Zudem verdeutlicht es die weiter vorn angesprochene Entgrenzung der Arbeit und die damit verbundene Durchdringung verschiedener Lebensbereiche durch Arbeit. Anhand des Fähigkeitenbündels Beschäftigungsfähigkeit, welches während des gesamten Bildungszyklus erworben und erweitert wird, ist es dem Wissensarbeiter, dem Erwerbstätigen der Wissensgesellschaft, möglich, sein eigenes Leben zu organisieren.

Ziel der Beschäftigungsfähigkeit ist, und auch darüber besteht Einigkeit, die Erwerbstätigen zu befähigen, erwerbstätig zu sein. Dazu gehört, eine Erwerbsarbeit zu erlangen, sie auszuüben und beim Wechsel der Tätigkeit wiederum befähigt zu sein,

eine andere Erwerbstätigkeit auszuüben, wobei die Beschäftigungsfähigkeit eine Einzigartigkeit hinsichtlich der Erwerbsarbeit des Individuums ist. Sowohl Grünh, Schindler als auch Kraus zeigen, dass es sich bei der Beschäftigungsfähigkeit um Fähigkeiten handelt, die den beruflichen wie auch den außerberuflichen Bereich tangieren. So ist dann auch logisch, dass ein solches Fähigkeitenbündel nicht in einem Kurs oder Seminar erworben oder erlernt werden kann. Nach dem Sprichwort „Viele Wege führen nach Rom“ wird Beschäftigungsfähigkeit dann nicht nach einem vorgegebenen Muster, wie einer beruflichen Ausbildung, erworben, sondern die Individuen haben die Möglichkeit, die Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen auf vielfältige Weise zu erlangen. Die Beschäftigungsfähigkeit kann auch nicht mit einem Zertifikat belegt werden, da es sich um einen kontinuierlichen Prozess handelt, der im Sinne des lebenslangen Lernens frühestens dann abgeschlossen ist, wenn das Individuum in die Phase der Pensionierung eintritt. Die Meinungen über die Beschäftigungsfähigkeit differieren insbesondere in dem Bereich der Verantwortlichkeit und der genauen inhaltlichen Bestimmung. Es reicht inzwischen nicht mehr aus, ein „Berufskönnen“, wie bei Schelsky dargestellt, zu erlangen, wenn sich, wie Kraus argumentiert, die Beruflichkeit im Rahmen der Modernisierung auflöst. Bei der Diskussion um die Beschäftigungsfähigkeit geht es um eine „*Politik der Individualisierung*“ (Kraus, 2007, S. 67), die darauf ausgerichtet ist, die individuellen Voraussetzungen für eine Erwerbstätigkeit neu zu bestimmen. Insbesondere dieser Aspekt muss kritisch beobachtet werden, da die Fokussierung des Individuums die Unternehmen aus der Verantwortung entlässt und von der Bringespflicht in Form von Organisation von Weiterbildung und Konzipierung von Strategien der Personalentwicklung entbindet. Hier greifen die Aspekte der reflexiven Modernisierung, die in den Abschnitten zuvor aufgezeigt wurden, in den Bereich des Individuums. Der moderne Erwerbstätige, der sich als „Portfolio Worker“ auf einem subjektivierten und fluiden Arbeitsmarkt bewegt, wird in die Situation versetzt, sich eine individuelle Wettbewerbsfähigkeit, und zwar die Beschäftigungsfähigkeit, anzueignen und zu behalten.

Beschäftigungsfähigkeit wird für diese Arbeit als Bündel an individuellen Fähigkeiten und Qualifikationen verstanden, die während des gesamten Bildungs- und Sozialisationsprozesses eines Individuums erworben und weiterentwickelt werden. Diese Fähigkeiten finden in erster Linie im Erwerbsleben Anwendungen, wobei sie nicht auf diesen Bereich begrenzt werden können. Die Beschäftigungsfähigkeit umfasst die Bereiche Fachqualifikationen, fachliche Zusatzqualifikationen, fachnahe Schlüsselqualifikationen und Schlüsselqualifikationen. Bei der Vermittlung dieser Fähigkeiten und Qualifikationen sind diverse Akteure (das Individuum, welches die Beschäftigungsfähigkeit erlangen soll, Bildungsinstitutionen, Arbeitgeber/innen, der Staat) beteiligt. Die Anwendung des Konzeptes der Beschäftigungsfähigkeit im Kontext der Bildung – und hier insbesondere der Hochschulbildung – ist als Antwort auf den modernisierungsbedingten Wandel im Bereich der Arbeit zu verstehen, der darauf zielt, Studierende dahingehend zu befähigen, dass sie in einen (sachlich, sozial, räumlich, zeitlich) entgrenzten Arbeitsmarkt einsteigen und sich dort bewegen und entwickeln können.

Folgend wird der Begriff Beschäftigungsfähigkeit auf die hier untersuchte Gruppe der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen angewendet.

6.4 Geistes- und Sozialwissenschaften und Beschäftigungsfähigkeit

Nach der Analyse des gesellschaftlichen Wandels sowie der begrifflichen Klärungen von Arbeit, Beruf und Beschäftigungsfähigkeit ist es nun an der Zeit festzulegen, was Beschäftigungsfähigkeit bezogen auf die Geistes- und Sozialwissenschaften bedeutet. Welche Fähigkeiten benötigen Absolvent/innen, um einer bildungsadäquaten Tätigkeit nachzugehen oder eine Profession auszuüben, und wie werden Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften im Rahmen des universitären Studiums nach diesem Konzept qualifiziert? Wie weiter vorn bereits erläutert wurde, sollte bei Erwerbstätigkeiten im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich nicht von Berufen gesprochen werden, da sie die Kriterien des Berufes nach dem Berufskonzept nicht erfüllen.

Zur Klärung der Frage der Beschäftigungsfähigkeit von Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen ist es erforderlich, genau zu bestimmen, welche Fächer zu den Geistes- und Sozialwissenschaften gezählt werden, da die Zuordnung in verschiedenen Diskussionen unterschiedlich erfolgt. Zur abschließenden Klärung der Frage, ob Absolvent/innen mit einem Bachelor oder Master in einem geistes- oder sozialwissenschaftlichen Fach Beschäftigungsfähigkeit erlangen, ist ein Abgleich mit den Erwartungen der Unternehmen notwendig. Dies erfolgt im zweiten Teil dieser Arbeit, ebenso wie die Untersuchung der Absolvent/innen hinsichtlich ihrer eigenen Einschätzung.

Bevor auf die Differenzierung der Fachdisziplinen in den Geistes- und Sozialwissenschaften eingegangen wird, seien Aspekte zur Einteilung der wissenschaftlichen Disziplinen von Rudolf Stichweh vorausgeschickt. Stichweh definiert wissenschaftliche Disziplinen als *„Formen sozialer Institutionalisierung eines mit vergleichsweise unklaren Grenzziehungen verlaufenden Prozesses kognitiver Differenzierung der Wissenschaft“* (Stichweh, 1994, S. 17). Eine wissenschaftliche Disziplin ist geprägt durch:

1. einen hinreichend homogenen Kommunikationszusammenhang von Forschern – eine „scientific community“,
2. ein Korpus wissenschaftlichen Wissens, das in Lehrbüchern repräsentiert ist,
3. eine Mehrzahl gegenwärtig problematisierter Fragestellungen,
4. ein Set von Forschungsmethoden und paradigmatischen Problemlösungen,
5. eine disziplinspezifische Karrierestruktur und institutionalisierte Sozialisationsprozesse, die der Selektion des Nachwuchses dienen (Stichweh, 1994, S. 17).

Was kennzeichnet die Disziplinen der Geistes- und Sozialwissenschaften?

Der Begriff der Geisteswissenschaften etablierte sich im 19. Jahrhundert und ist eng mit dem Aufstieg des Bildungsbürgertums verbunden. Der Philosoph John Stuart Mill prägte den Begriff „moral science“, um die Geisteswissenschaften von den „natural sciences“ abzugrenzen. Die Geisteswissenschaften untersuchen *„kulturelle Produkte*

menschlichen Daseins" (Gabler Wirtschaftslexikon⁴⁶). Bei den Geisteswissenschaften – zum Teil auch als Humanwissenschaften tituliert – handelt es sich um eine begriffliche Zusammenfassung von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit kulturellen, geistigen, sozialen, medialen, politischen, religiösen, historischen, sprachlichen Gegenständen auseinandersetzen. Dabei bedienen sich die geisteswissenschaftlichen Teildisziplinen ganz unterschiedlicher Methoden, i. d. R. handelt es sich jedoch um hermeneutisches Vorgehen. Allen Teildisziplinen ist gleich, dass sie sich mit dem Menschen beschäftigen. In dieser Arbeit wird die Kulturwissenschaft zu den Geisteswissenschaften gezählt, da die vorherrschende Methodik ebenfalls die Hermeneutik ist.

Die Sozialwissenschaften sind theoretische Erfahrungswissenschaften, die gesellschaftliche Systeme, Strukturen, Prozesse und soziales Handeln systematisch erforschen. Teildisziplinen, die zu den Sozialwissenschaften gezählt werden, sind: Soziologie, Politologie, empirische Sozialforschung. Zum Teil werden auch die Wirtschafts- und Rechtswissenschaften dazugezählt. Außerdem wird verschiedentlich die Anthropologie als Sozialwissenschaft geführt. Im Rahmen dieser Arbeit werden zu den Sozialwissenschaften die Soziologie, die Politologie und die empirische Sozialforschung gezählt, da sie vergleichbares methodisches Vorgehen nutzen und das Forschungsinteresse sich auf die Gesellschaft sowie vielfältige gesellschaftliche Aspekte richtet. Die Sozialwissenschaften gehen dabei in erster Linie empirisch vor, indem eine systematische Datenerhebung von gesellschaftlichen Phänomenen durch Beobachtungen, Befragungen, Experimente und/oder andere Methoden stattfindet. Die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften zählen hier nicht zu den Sozialwissenschaften, da sich auch hier das methodische Vorgehen von den Geistes- und Sozialwissenschaften stark unterscheidet und die Untersuchungsgegenstände anders verortet sind. Aus den klassischen Geisteswissenschaften haben sich die Sozialwissenschaften in den 1970er Jahren ausgegliedert (Krebs u. a., 2005, S. 14).

Eine weitere Bezeichnung, die sich in diesem Kontext finden lässt, ist die der Gesellschaftswissenschaften, oft gleichgesetzt mit Sozialwissenschaften, was darauf zurückzuführen ist, dass sich die Sozialwissenschaften mit gesellschaftsrelevanten Themen auseinandersetzen. Unter dem Terminus Sozialwissenschaften werden wissenschaftliche Disziplinen zusammengefasst, so das Gabler Wirtschaftslexikon⁴⁷, die sich mit dem gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen auseinandersetzen (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon, 1988).

⁴⁶ Quelle: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/sozialwissenschaften.html>; letzter Zugriff 01.06.2015.

⁴⁷ Quelle: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/sozialwissenschaften.html>; letzter Zugriff 29.09.2015.

Warum werden die Geistes- und Sozialwissenschaften als separate Disziplinen geführt?

Das BMBF differenziert auf seiner Website zwischen Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften, spricht dann wechselnd von den Geistes- und Sozialwissenschaften und der eben genannten Dreiteilung, woran sich die eingangs vorgestellte unscharfe Fachaufteilung deutlich erkennen lässt. Das BMBF sieht die Aufgabe dieser Fachgruppen darin, *„Orientierung in einer immer komplexer werdenden, sich ständig verändernden Welt zu geben: Sie bieten die notwendigen Freiräume, um Konzepte für die Zukunft zu entwickeln.“* Des Weiteren schaffen Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen basierend auf ihrer fachlichen Expertise die Grundlage für politische und wirtschaftliche Entscheidungen. Das Ministerium betont dabei, dass es nicht nur darum geht, *„Antworten zu finden, sondern vielmehr darum, die richtigen Fragen zu stellen ... um so zu neuen Denkweisen zu gelangen“* (BMBF: 2015⁴⁸).

Der WR führt als Begründung zur Differenzierung in Geistes- und Sozialwissenschaften auf, dass Sozialwissenschaften sich grundsätzlich von den Fächern der Geisteswissenschaften hinsichtlich ihres Empiriebezugs abgrenzen. Zu den Geisteswissenschaften zählen demnach die Philosophie, Sprach-, Literatur-, Geschichtswissenschaften, Regionalstudien, Religionswissenschaft, Ethnologie, Medien-, Kunst-, Musik- und Theaterwissenschaft (WR, 2006, S. 17 f.).

Das Statistische Bundesamt hat folgende Zuordnung getroffen: Zu den geisteswissenschaftlichen Fächern werden folgende Studienfächer gezählt: Sprach- und Kulturwissenschaft, Philosophie, Geschichte, Bibliothekswissenschaft, Dokumentation, Publizistik, allgemeine Literatur- und Sprachwissenschaft, Germanistik, fremdsprachliche Philologien, Kulturwissenschaft sowie Kunst (im Sinne eines Kunststudiums) und Kunstwissenschaft (Wissenschaftsrat, 2006, S. 107f.).

Es zeigt sich allerdings, dass sich eine klare Abgrenzung und Zuordnung einzelner Fächer nicht herstellen lässt. So lassen sich für die einzelnen Fächer zu allen genannten Punkten fachspezifische Kriterien finden, aber ob deshalb die Soziologie vielleicht doch besser den Geisteswissenschaften zuzuordnen ist oder beide Disziplinengruppen besser unter einem gemeinsamen Namen weitergeführt werden, lässt sich mit der Aufteilung nicht begründen. Insbesondere der von Stichweh aufgeführte Punkt 5 (Eine wissenschaftliche Disziplin ist durch eine disziplinspezifische Karrierestruktur und institutionalisierte Sozialisationsprozesse, die der Selektion des Nachwuchses dienen geprägt. Seite 65) liefert hierfür Gegenargumente. Ein Journalist kann sowohl Soziologie, Philosophie oder auch Geschichte studiert haben. Die eben aufgeführte Analyse von Definitionen und Einteilungen zeigt, dass die Differenzierung zwischen Geistes- und Sozialwissenschaften sich wissenschaftspolitisch und -theoretisch – bei aller Unschärfe – durchgesetzt hat.

Das ausschlaggebende Kriterium für die in dieser Arbeit gewählte Fächereinteilung ist in der Nutzung der von mir durchgeführten empirischen Untersuchung zu sehen.

⁴⁸ Quelle: <http://www.bmbf.de/de/22361.php>; letzter Zugriff 01.06.2015.

Die empirischen Daten basieren auf der Untersuchung der Studiengänge der Humboldt-Universität zu Berlin. Zu den Sozialwissenschaften zählen hier die Fachdisziplinen Soziologie, Politikwissenschaft und Empirische Sozialforschung. Zu den Geisteswissenschaften gehören: Archäologie, Bibliotheks- und Informationswissenschaften, Erziehungswissenschaft/Pädagogik, Ethnologie, Geschichte, Kulturwissenschaft, Kunst- und Bildgeschichte, Musik- und Theaterwissenschaft, Philologie und Philosophie.

Fähigkeiten der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen

Nach der Darstellung, wie die wissenschaftlichen Fachbereiche in dieser Arbeit diskutiert werden, wird im nächsten Schritt auf die Fähigkeiten, die mit einem geistes- und/oder sozialwissenschaftlichen Bachelor- oder Masterstudium erworben werden sollen, eingegangen. Wie lassen sich aber Fähigkeiten, die befähigen sollen, einen Beruf auszuüben, bestimmen, wenn unklar ist, welcher Beruf – und hier welche Profession – das sein kann? Der WR zählt zu den Schwierigkeiten, die für die Geisteswissenschaften durch die Hochschulreform hervorgerufen wurden, dass *„bis heute in den Geisteswissenschaften umstritten [meine Ergänzung: ist], welche inhaltliche Ausgestaltung ein beschäftigungsbefähigender Bachelorabschluss haben könnte“* (WR, 2006, S. 52). Die lose Kopplung zwischen den geisteswissenschaftlichen Studienfächern und der beruflichen Tätigkeit einerseits und die Zunahme an Berufsfeldern für Absolvent/innen geisteswissenschaftlicher Studienfächer andererseits lassen es obsolet werden, in diesen Fächern auf bestimmte Berufe hin auszubilden. Zudem stellt eine Anpassung des Bildungsprozesses im Rahmen der universitären Bildung an den Beschäftigungsbedarf einen erheblichen Widerspruch zum Humboldt'schen Bildungsideal dar. Das Ziel der Bologna-Reform sind vergleichbare HSA in der europäischen Bildungslandschaft.

Ein Problem, welches sich aufgrund der unterschiedlichen Anwendungen des Begriffes Beschäftigungsfähigkeit und seiner Implementierung in die Curricula geistes- und sozialwissenschaftlicher Studienordnungen ergibt, sind die Erwartungshaltungen seitens der Studierenden, die mittels eines Hochschulstudiums so nicht erfüllbar sind. Die fälschlich synonyme Verwendung von Beschäftigungsfähigkeit und Berufs- oder Praxisorientierung bzw. Arbeitsmarktbefähigung bedingt Missverständnisse. Das universitäre Studium trägt einen Teil zur Beschäftigungsbefähigung bei und zwar in den Bereichen Fachqualifikationen, fachliche Zusatzqualifikationen, fachnahe Schlüsselqualifikationen und reine Schlüsselqualifikationen. Ein Studium bildet jedoch nicht für spezielle Berufe aus, was von einem nicht unerheblichen Teil der Studierenden jedoch erwartet wird, wenn von Beschäftigungsfähigkeit und berufsqualifizierendem Abschluss die Rede ist.

Bei den Geistes- und Sozialwissenschaften handelt es sich nicht um Berufe und auch nicht um ausbildungsorientierte Professionen, sondern um expertenorientierte Professionen (vgl. Abschnitt 4.4), die Handlungskompetenz für einen fluiden, wissensbasierten Arbeitsmarkt erfordern. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Modulgestaltung, die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten zur Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit hauptsächlich integrativer Bestandteil der wissenschaftlichen Fachveranstaltungen ist. Mittels qualifizierter Praxisinformationen, Möglichkeiten der

Praxisqualifikation inklusive der wissenschaftlich begleiteten Reflexion werden praktische Erfahrungen erworben, die als Bestandteil des Erwerbs der Beschäftigungsfähigkeit gelten.

Die Ausrichtung der Bildungsziele auf die Vermittlung von berufsfeldspezifischen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen, die die Beschäftigungsfähigkeit im Rahmen der Bologna-Reform in die Hochschule transportieren, ist nach Raber „*kein Aufruf zu einer nützlichkeitsorientierten Verfolgung ökonomischer Ziele ... sondern als Integration beruflicher Relevanz*“ (Raber, 2012, S. 12) zu sehen. Ziel des Bildungsprozesses muss es sein, ganzheitlich und umfassend gebildete Persönlichkeiten hervorzubringen, die befähigt sind, selbstständige Entscheidungen zu treffen, um sich optimal auf dem Arbeitsmarkt der Zweiten Moderne zu bewegen.

Beschäftigungsfähigkeit für Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen beinhaltet also Metakompetenzen, die sich aus den eben genannten Bereichen (Kategorien von Grünh) zusammensetzen. Der WR beschreibt Beschäftigungsbefähigung im Bereich der Geisteswissenschaften als „*Kultur-, Textkompetenz und Verständnis für diachrone Zusammenhänge*“ und schlägt zur Verbesserung vor, eine fachliche Spezialisierung nicht zu früh anzubieten, sondern grundlegende disziplinäre Methoden zu vermitteln, da dies eine unverzichtbare Basis für die wissenschaftliche und außerwissenschaftliche berufliche Entwicklung darstellt (WR, 2006, S. 55).

Damit im zweiten Teil dieser Arbeit empirisch untersucht werden kann, wie sich die Bologna-Reform zur Beschäftigungsfähigkeit verhält, wird als nächstes auf die Reform eingegangen.

7 Die Hochschul- und Bildungsreform

7.1 Die Bildungsreform aus historischer Perspektive

Die umfassende Hochschulreform war u. a. erforderlich, da der modernisierungsbedingte gesellschaftliche Wandel neue Anforderungen an die Bildung stellte (vgl. Kapitel 3). An dieser Stelle sei nochmals auf den Wechsel von der Elite- hin zur Massenuniversität, Universitäten mit eklatanten finanziellen und personellen Engpässen hingewiesen. Der rasante Anstieg der Studierendenzahlen und die Änderungen der Erwartungshaltungen an das Studium sind als weitere Gründe für die Bologna-Reform zu sehen. Diente Hochschulbildung bis zu Beginn der 1990er Jahre insbesondere der persönlichen Entwicklung, der Befähigung der Menschen, an gesellschaftlichen und politischen Geschehnissen zu partizipieren, wurde der Zusammenhang zwischen der Leistungsfähigkeit des nationalen Bildungssystems und der Wirtschaftsentwicklung in verschiedenen Studien nachgewiesen und eine stärkere Investition in die Zukunft über Bildung gefordert.

Nach einem Beschluss des Europäischen Rats aus dem Jahr 2000 sollte bis 2010 Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden (vgl. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 1999⁴⁹). Das soll durch Investitionen für Forschung und Entwicklung erreicht werden. Die Europäische Union hatte sich das Ziel gesetzt, bis 2010 die Gesamtausgaben für Forschung und Entwicklung auf 3 % des Bruttoinlandprodukts zu steigern. In Deutschland gehen Bund und Länder davon aus, dass auch die Wirtschaft mit einem Anteil von zwei Dritteln der Gesamtausgaben einen maßgeblichen Teil übernehmen muss (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2012). Diese Zielvorgaben entsprachen jedoch nicht der Realität. Aktuelle Entwicklungen im Hochschulbereich in Deutschland sollen anhand einiger Zahlen dargestellt werden. Damit man sich einen Eindruck über die Entwicklung der Ausgaben für FuE bilden kann, wird in der folgenden Tabelle der Anstieg der Studierendenzahlen⁵⁰ den Ausgaben für Hochschulbildung in Deutschland gegenübergestellt.

⁴⁹ Quelle: http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf; letzter Zugriff 30.09.2015.

⁵⁰ Die Studierendenzahlen sind von knapp 300.000 im Jahr 1960 auf 2,6 Millionen im Jahr 2013 angestiegen (Statistisches Bundesamt, 2015).

Jahr	Anzahl Studieren- der in Deutschland	Bruttoinlandsausgaben für FuE – Anteile in % am BIP	Ausgaben für FuE insgesamt in Mil- lionen Euro
1985	1.336.674	–	25.809
1991⁵¹	1.712.608	2,35 %	37.848
1995	1.857.906	2,19 %	40.460
2000	1.798.863	2,45 %	50.619
2005	1.985.765	2,49 %	55.739
2010	2.217.294	2,80 %	69.948
2012	2.499.409	2,87 %	79.110

Abbildung 7: Entwicklung der Studierendenzahlen und der Bruttoinlandsausgaben für FuE in Deutschland⁵²

In der Zeit zwischen 1985 und 2012 haben sich die Zahl der Studierenden (der Anteil der Studienanfänger am Altersjahrgang betrug 1995 noch 26,8 % und lag 2012 bereits bei 53 %⁵³) verdoppelt und die Ausgaben für FuE sogar verdreifacht, wobei der Anteil der Ausgaben für FuE bezogen auf das Bruttoinlandsprodukt nahezu gleichbleibend bei unter 3 % geblieben ist. Deutlich wird, dass die Ausgaben nicht proportional zu den Studierendenzuwächsen stiegen. Das Problem der Kapazitätsüberschreitung an den Hochschulen, das sich bereits in den 1960er Jahren abzeichnete, wird dadurch verstärkt. Die eben beschriebenen Entwicklungen mit der damit verbundenen Problemlage⁵⁴ sind somit als Gründe für die Notwendigkeit der Bologna-Reform zu sehen.

Einer der zentralsten Faktoren für die Umsetzung der Bologna-Reform stellt die Idee dar, Europa zu einem gemeinsamen Wissenschaftsraum zu entwickeln.

Die Bologna-Reform, die bisher umfangreichste Hochschulreform in Europa, wurde maßgeblich durch die Unterzeichnung der „Gemeinsame[n] Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ durch die Bildungsminister der vier Länder Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland angestoßen. Im Rahmen der 500-Jahr-Feier der Sorbonne-Universität im Mai 1998 einigten sich die vier Politiker auf diesen Schritt, um die internationale Anerkennung und Attraktivität europäischer Bildungssysteme zu befördern, gestufte Studienstrukturen einzuführen und einen offenen, europäischen Raum für Hochschulbildung zu schaffen (Brändle, 2010).

⁵¹ Hier wurde das Jahr 1991 gewählt, da die Werte für 1990 beim Statistischen Bundesamt nicht vorlagen.

⁵² Quelle: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2014 und <https://www.destatis.de/>; letzter Zugriff 14.11.2014.

⁵³ Quelle: www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle 1.9.4.

⁵⁴ Da diese Arbeit den Fokus besonders auf die Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen richtet, wird hier noch auf die besondere Brisanz in diesem Bereich verwiesen. Aktuell werden die Studiengänge für diese Disziplinen, die ursprünglich für 5 % eines Geburtsjahrganges konzipiert waren, von über 35 % besucht (WR, 2006, S. 51).

Die Bologna-Reform startet am 19. Juni 1999 mit der Unterzeichnung und Verabschiedung einer freiwilligen Selbstverpflichtung durch europäische Bildungsminister aus 29 Staaten. Die sieht vor, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum entstehen zu lassen. Dies ist nicht nur, wie eingangs erwähnt, die umfangreichste Hochschulreform Europas, sondern auch für Deutschland die „... größte Reform des deutschen Universitätssystems ...“ (Buhlmahn, 2004). Dieses Ziel sollte bis 2010 in verschiedenen Etappen erreicht werden.

Was hat die Nationalstaaten dazu veranlasst, mit der Unterzeichnung durch die Bildungsminister diesen Reformprozess anzuregen und die jahrzehntelangen Bestrebungen, Bildung als exklusiven Politikbereich der Nationalstaaten zu hüten, zu beenden, um hin zu einer Harmonisierung des Bildungsraumes zu kommen? Die Bildungsminister haben diese Erklärung aus einer Reihe vorangegangener sowohl nationaler als auch europaweiter Diskussionsprozesse und gesellschaftlicher Veränderungsprozesse heraus verabschiedet. Diese Entwicklungen und Veränderungen, die zur Bologna-Reform geführt haben, werden im Folgenden aufgezeigt.

Historischer Rückblick – Bildung

Bestrebungen einheitlicher Regelungen in Europa begannen bereits in den 1950er Jahren. Zu Beginn fällt die Europäische Gemeinschaft Beschlüsse zur Anerkennung und zu Zugangsmöglichkeiten für Ausbildungsberufe, wobei ein Schwerpunkt auf dem Zugang für Kinder von Arbeitsmigrant/innen lag. So legte die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl 1951 Bestimmungen zur Anerkennung von Berufsbildungsabschlüssen, insbesondere eine Begriffsbestimmung für die Bezeichnung des Facharbeiters, fest. Es folgten Bemühungen in Europa, einheitliche oder wenigstens vergleichbare Regelungen im Bildungsraum zu schaffen, bspw. die „Europäische Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse“ seitens des Europarats. Diese Konvention, verabschiedet 1953 in Paris, regelte den Zugang zu Hochschulen mit dem Reifezeugnis.

„Jeder Vertragsabschließende erkennt für die Zulassung zu den in seinem Gebiet gelegenen Universitäten, falls diese Zulassung der staatlichen Kontrolle unterliegt, die Gleichwertigkeit der im Gebiet jedes anderen Vertragschließenden erteilten Zeugnisse an, deren Besitz für ihre Inhaber die Voraussetzung für die Zulassung zu den entsprechenden Anstalten des Landes, in dem diese Zeugnisse erteilt wurden, bildet“ (Europäische Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse⁵⁵).

Fortgeführt wird dieser Prozess 1956 mit dem Übereinkommen des Europarates über die Gleichwertigkeit der Studienzeiten an den Universitäten. Mit diesem Beschluss sollten Zeiten eines Auslandsstudiums an der Heimatuniversität als gleichwertige Leistungen angerechnet werden, um die Mobilität von Studierenden, Absolvent/innen und Postgraduierten zu erhöhen, da dies als bedeutsam für die wissenschaftliche Ausbildung angesehen wurde. Allerdings beschränkte sich der Beschluss auf eine nur

⁵⁵ Quelle: <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/html/015.htm>; letzter Zugriff 20.05.2011.

kleine Zahl von Studiengängen und zwar auf die „Bereiche der lebenden Sprache“ (Europäisches Übereinkommen über die Gleichwertigkeit der Studienzeiten an den Universitäten, Paris 15.12.1956⁵⁶). 1959 traf der Europarat außerdem das „Übereinkommen über die akademische Anerkennung von akademischen Graden und Hochschulzeugnissen“ (Eckardt, 2005, S. 6f.).

Die „Haager Gipfelkonferenz“ im Dezember 1969 stellte den Beginn einer intensiven bildungspolitischen Zusammenarbeit in der EWG dar. Bildung wurde nicht mehr nur als Mittel zur Ausbildung, sondern zur Völkerverständigung aufgefasst. Bis zu diesem Zeitpunkt orientierte sich die Europäische Gemeinschaft insbesondere an der Harmonisierung des Arbeitsmarktes und somit an Fragen der Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im betrieblichen Bereich. Erst zu Beginn der 70er Jahre wurde die gesamte Palette der Bildung auf die Agenda der Europäischen Gemeinschaft gesetzt, da ersichtlich war, dass *„Bildung erheblich zur europäischen Integration“* beiträgt (Eckardt, 2005, S. 13).

1973 gründete die Europäische Gemeinschaft die Generaldirektion für Forschung, Wissenschaft und Bildung als europäische Institution. Ziele der Generaldirektion waren, eine Gleichwertigkeit der Abschlüsse herbeizuführen, die Sprachkompetenz zu fördern, eine Kooperation der Bildungseinrichtungen zu initiieren, wobei nationalstaatliche Strukturen bewahrt bleiben sollten. Es ging nicht um eine Harmonisierung der Bildungssysteme oder der Bildungspolitik. Diese Generaldirektion wurde auf Basis zweier Kommissionsberichte, des Henri-Janne-Reports von 1972 und des Dahrendorf-Berichts von 1973 (benannt jeweils nach dem zuständigen Kommissar der Direktion), gegründet.

Der Henri-Janne-Report sieht vor, die Wirtschafts- und Bildungspolitik enger miteinander zu verknüpfen, so dass sich wirtschaftliche Annäherungsprozesse innerhalb der Europäischen Gemeinschaft in der Bildungspolitik der Mitgliedsstaaten widerspiegeln. Konkrete Forderungen lauteten, z. B. den Fremdsprachenunterricht zu fördern, Lehrer-, Schüler-, Studierendenaustausche zu unterstützen, die Kooperation von Bildungseinrichtungen zu stärken, die Gleichwertigkeit von Abschlüssen zu sichern. Nur ein Jahr später konkretisierte der Kommissar Dahrendorf die Forderungen an die bildungspolitischen Bestrebungen der Europäischen Gemeinschaft (Eckardt, 2005, S. 13).

Im Mai 1973 verabschiedete die Generaldirektion für Forschung, Wissenschaft und Bildung den Dahrendorf-Bericht. Eine deutliche Abgrenzung zum Henri-Janne-Report ist die starke Betonung der Distanz von Wirtschaft und Bildung, die Chancengleichheit für alle und die Idee der lebenslangen Bildung. Im Bericht ist es so formuliert, dass *„das Bildungswesen unter keinen Umständen einfach als Bestandteil des Wirtschaftslebens angesehen werden [dürfe], die Einführung einer Zusammenarbeit im Bereich des Bildungswesens [aber] der Wirtschafts- und Sozialpolitik in der Gemeinschaft [entsprechen] und gleichzeitig den speziellen Zielen und Interessen dieses Bereichs gerecht werden [müsse]“* (Dahrendorf, 1973, in: Eckardt, 2005, S. 14). Primäres

⁵⁶ Quelle: <http://conventions.coe.int/Treaty/GER/Treaties/Html/021.htm>; letzter Zugriff 11.08.2015.

Anliegen des Dahrendorf-Berichts war es, grundlegende Informationen über die Bildungssysteme Europas zusammenzutragen und zu vergleichen. Ziel war ausdrücklich **nicht** die Harmonisierung des europäischen Bildungsraumes, sondern die Bildungspolitik der europäischen Nationalstaaten so zu koordinieren, dass sie sich nicht weiter voneinander weg bewegten. Dahrendorf forderte in dem Bericht für das Bildungswesen der europäischen Staaten „*die Durchsetzung des Bürgerrechts auf Bildung und Chancengleichheit*“ (Dahrendorf, 1973, in: Eckardt, 2005, S. 14).

Bereits vor seiner Tätigkeit in der Generaldirektion für Forschung, Wissenschaft und Bildung legte Ralf Dahrendorf 1967 ein Konzept zur Reformierung der gesamten baden-württembergischen Bildungslandschaft vor. Dies tat er in seiner Funktion als Leiter des Arbeitskreises „Hochschulgesamtplan“ in Baden-Württemberg (WR, 1966). Zuvor hatte bereits der WR 1966 in seinen „Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen“ die Verkürzungen der Studienzeiten gefordert. Dieser Vorschlag soll an dieser Stelle vorgestellt werden, da er hinsichtlich der Analyse der Bologna-Reform eine hohe Relevanz aufweist, obwohl es sich um ein Konzept für die Hochschulreform in Baden-Württemberg handelt und nicht um europaweite Regelungen.

Aufgrund der sich zu dieser Zeit abzeichnenden Probleme, wie etwa des rasanten Anstiegs der Studienbewerberzahlen oder des gestiegenen Bedarfs an gut gebildetem Nachwuchs auf dem Arbeitsmarkt, lautete eine Grundforderung von Dahrendorf, eine „*expansive Bildungspolitik ... die sich nicht an wirtschaftlichen Bedarfsargumenten orientiert*“, zu initiieren. Hochschulen sollten in erster Linie „*strukturell und organisatorisch*“ umgebaut werden, anstatt die Hochschullandschaft in Form des Neubaus von Universitäten zu reformieren (Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg 1967, S. 14).

Zentrale Forderungen des Hochschulgesamtplans sind:

1. das Hochschulsystem zu erweitern, anstatt flächendeckend den Numerus clausus einzuführen, und somit der bildungspolitischen Forderung einer höchstmöglichen Bildung für den Einzelnen entgegenzukommen,
2. die durchschnittliche Studiendauer durch die Einführung neuartiger Studiengänge zu reduzieren (Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg 1967, S. 16).

Dieser Hochschulgesamtplan sieht bereits die Einführung eines Kurzzeit- (K-Studiums) und eines Langzeitstudiums (L-Studiums) vor, die mit den Graden Bakkalaureus und Magister abschließen sollten. Den Bakkalaureus erwirbt man nach einem dreijährigen Studium inklusive Prüfungszeit. Das Langzeitstudium dagegen ist ein viereinhalb bis fünfjähriges Studium und schließt nach erfolgreicher Prüfung mit dem Magister oder Diplom ab. Beim Langzeitstudium soll eine (selektive) Zwischenprüfung nach zwei Jahren Studiendauer erfolgen. Der Arbeitskreis sieht bereits hier Probleme, die die Einführung der K-Studiengänge mit sich bringen würde, favorisiert jedoch diese Variante. Als problematisch wird der Zugang zum Arbeitsmarkt des öffentlichen

Dienstes gesehen⁵⁷. Genau hier gab es dann auch bei der Hochschulreform in Deutschland mit der Einführung der gestuften Studiengänge Probleme. Für die Einführung der K-Studiengänge führt Dahrendorf das Argument auf: *„Denn die Wissenschaftlichkeit ist nicht proportional zu ihrer Dauer“* (Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg 1967, S. 44). Den Unterschied zum angelsächsischen Raum sieht der Arbeitskreis insbesondere darin, dass der Abschluss Bakkalaureus ein erster berufsqualifizierender Abschluss ist und nicht nur ein allgemeinbildender Abschluss. Weiterhin interessant ist, dass auch hier schon, wie dann viel später bei der Bologna-Reform geschehen, die Kurzzeitstudiengänge eher ausbildungsintensiv sein und die Langzeitstudiengänge in zwei Phasen aufgeteilt werden sollten – und zwar in eine erste ausbildungsintensive und eine zweite forschungsintensive Phase.

Diese Bemühungen stießen bei weiten Kreisen auf großes Unverständnis (siehe dazu: Pressestimmen zum Hochschulgesamtplan, 1967). Bedenken wurden in erster Linie dahingehend geäußert, dass das Kurzzeitstudium zum Auffangbecken für gescheiterte Langzeitstudierende wird. Des Weiteren wurde befürchtet, dass die K-Studiengänge die Flexibilität der Lehrenden einschränken, die in hauptsächlich die Umsetzung der Reform tragen müssen. Kritik wurde zudem gegenüber der stärkeren Reglementierung des Kurzzeitstudiums vorgebracht: *„Nach allem, was die Zeit von ihren Hochschulen erwartet, wird man sich an das Gespenst der ‚Verschulung der Universitäten‘ gewöhnen müssen, auch die Studenten ...“* (Handelsblatt Düsseldorf, 02.08.1967, in: Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg, 1967, S. 182). Insbesondere die Arbeitsmarktorientierung, die im Hochschulgesamtplan formuliert wurde, stieß innerhalb der Hochschulen auf Ablehnung. Gerade Hochschullehrer/innen sahen die Aufgabe des Hochschulstudiums nicht darin, die Studierenden auf einen Beruf vorzubereiten, und bezeichneten das Kurzzeitstudium als „Brotstudium“. Andere sahen die Schwierigkeiten in der Umsetzung des Plans, da eine so umfangreiche Reform rein rechtlich in einem Bundesland beschlossen werden könne, jedoch praktisch ein solcher Alleingang schwerlich funktionieren würde. Außerdem wurden Probleme in der Vorgehensweise gesehen. So ließe sich eine so umfangreiche Reform schwerlich als *„Revolution auf dem Reißbrett ... [oder] Revolution von oben“* realisieren (Görlitz, 1967, S. 192). Peter Wex sieht die ehrlichen Gründe für die Ablehnung des neuen Studiensystems darin, dass es mit gravierenden Folgen verbunden ist. Letztlich bedeute es *„eine Abkehr vom traditionellen Lehr- und Lernverhalten, mit allen Konsequenzen für den Beruf des Hochschullehrers und für die zeitlichen Anstrengungen eines Vollzeitstudenten“* (Wex, 2005, S. 76).

In der Presse gab es nicht ausschließlich Kritik und Skepsis gegenüber der Einführung von Kurz- und Langzeitstudiengängen. So schreibt Hilke Schlaeger am 4. August 1967 in DIE ZEIT: *„Der Plan einer differenzierten Gesamtschule ... ist der bisher am weitesten gehende Vorschlag, wie die verschiedenen Hochschultypen eines Landes gemeinsam sich der Aufgabe widmen können, der weiter zunehmenden Zahl von Abiturienten das Versprechen angemessener Ausbildung einzulösen. ... Er verbindet*

⁵⁷ Insbesondere für die klassischen Professionen (Lehrer/innen, Richter/innen, Ärzt/innen) zeichnete sich ab, dass ein Kurzzeitstudium nicht äquivalent zum Staatsexamen anerkannt werden würde.

Wissenschaft und Gesellschaft auf breiterer Basis und gerechter als bisher (Schlaeger, 1967, S. 171, in: Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg).“

Die Badische Volkszeitung vom 2. August 1967 schreibt: *„Auf den ersten Blick vermittelt der neue Plan den Eindruck eines bedeutsamen Beitrages zur inneren Reform der deutschen Hochschule“* (Badische Volkszeitung, 02.08.1967, in: Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg).

Trotz der heftigen Kritik an den Forderungen des Dahrendorf-Plans schloss sich die KMK 1968 den Vorschlägen an und empfahl die Reformierung der Studienstrukturen dahingehend, dass die Studiendauer verkürzt wird. Abweichend von den Forderungen des Dahrendorf-Plans schlägt die KMK aber nicht die Einführung gestufter Abschlüsse vor, sondern *„die Einführung kürzerer Studiengänge für bestimmte akademische Berufe“* (KMK, 1968, in: Khlavna, 2008, S. 36). Als Beispiele solcher Berufe bzw. Berufsgruppen wurden Sozialarbeit, Naturwissenschaften oder Studiengänge zur Ausbildung für Ingenieursberufe vom WR genannt. Erst im Jahr 1976 fand die Forderung nach Einführung von inhaltlich und zeitlich gestuften Studiengängen an der Universität Einzug ins Hochschulrahmengesetz (HRG). Allerdings zeigten diese Forderungen in der Praxis wenig Wirkung.

Die Bestrebungen, durch Einführung von gestuften oder verkürzten Studiengängen dem Anstieg der Studierendenzahlen und der daraus folgenden Verschlechterung der Studienbedingungen an deutschen Hochschulen entgegenzuwirken, wurden in den 80er bis Mitte der 90er Jahre nicht weiter verfolgt. Auch wenn, wie Teichler feststellt, einige Minister und Universitätspräsidenten sich noch Anfang der 1980er Jahre für die Einführung der gestuften Abschlüsse aussprachen, wurde mit der Novellierung des HRG 1985 diese Idee aufgegeben (Teichler, 1990, S. 111). Der WR empfiehlt 1986 eine Neustrukturierung des Studiums, damit es *„... innerhalb von höchstens vier Jahren und drei Monaten abgeschlossen werden kann“* (WR, 1986, S. 50). Umzusetzen wäre diese Zeit durch eine Reduzierung der Semesterwochenstunden und eine angemessene Studienorganisation (Khlavna, 2008, S. 37).

War es, wie Pasternack es beschreibt, der Strukturkonservatismus, der die Umsetzung des Dahrendorf-Plans im HRG scheitern ließ oder trug die Angst der Hochschullehrer/innen, der Studierenden und der Wirtschaft vor der Qualitätsminderung der Hochschulausbildung maßgeblich dazu bei? Beide genannten Punkte kommen als Erklärung für das Abwenden vom Dahrendorf-Plan in Betracht. Ausschlaggebend waren am Ende:

- ein gewisses Maß an Strukturkonservatismus,
- Befürchtungen der Arbeitgeber/innen zur Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent/innen,
- Probleme bei der Besoldung,
- Probleme bei der Integration der Abschlüsse im öffentlichen Dienst sowie
- Angst vor Qualitätsverlusten der Abschlüsse.

Der Anstieg der Studienbewerber/innen rief die Bildungspolitik zum Agieren auf und legte mit dem Hochschulgesamtplan ein innovatives und weitgreifendes Konzept vor, welches allerdings ohne Einbezug der Hochschullehrer/innen, der Studierenden und der Wirtschaft als „Top-down-Prozess“ sich so nicht umsetzen ließ. Ein weiterer

Aspekt, der den Prozess beeinflusste, war, dass die Einführung der Kurzzeitstudiengänge zeitgleich mit den Neugründungen der Fachhochschulen stattfand und dort bereits eher praxisorientierte Studiengänge angeboten wurden. Letztlich fanden die Vorschläge des Dahrendorf-Plans keinen Einzug in das HRG von 1976.

Nach diesem Exkurs, in dem die Debatte der Hochschulreformierung in Deutschland in den 1960er bis 80er Jahren dargestellt wurde, wird nun wieder zur Analyse des Entwicklungsprozesses des europäischen Hochschulraumes zurückgekehrt.

Fortgesetzt wurde der Weg zur Einführung einheitlicher Regelungen im europäischen Bildungsraum mit Maßnahmen zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts und der Verstärkung der Zusammenarbeit im Hochschulbereich mit dem „Aktionsprogramm für die Zusammenarbeit im Bildungsbereich“, welches die Europäische Gemeinschaft im Februar 1976 verabschiedete (Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 3/1974, S. 3ff.). Erstmalig wurde hiermit die Zusammenarbeit der Europäischen Gemeinschaft auf dem Gebiet der Hochschulen aufgenommen. Einen weiteren wichtigen Impuls stellte die Gründung des Europäischen Hochschulinstitutes 1976 in Florenz dar. Aufgabe des Instituts war, *„durch sein Wirken auf dem Gebiet des Hochschulunterrichts und der Forschung zur Entwicklung des kulturellen und wissenschaftlichen Erbes Europas beizutragen“* (Artikel 2 (1) des Übereinkommens über die Gründung eines europäischen Hochschulinstituts, S. 1, in: Eckardt, 2005, S. 16). Eine beachtenswerte Festlegung im Rahmen dieser Bestrebungen wurde im Februar 1985 vom Europäischen Gerichtshof getroffen: Jede Form der Ausbildung, die auf eine Qualifikation für einen bestimmten Beruf vorbereitet, gehört zur Berufsausbildung. Somit ist die Hochschulbildung nach dem Verständnis der europäischen Hochschulpolitik als Berufsausbildung zu klassifizieren.

Immer wieder wurde das Thema der Hochschulabschlüsse sowohl national als auch auf europäischer Ebene aufgegriffen. Neben den Konventionen des Europarats wurden auch von der Europäischen Gemeinschaft Empfehlungen verabschiedet und Übereinkünfte getroffen, die einen gemeinsamen europäischen Bildungsraum fördern sollten. Bereits 1987 erlaubte das HRG der Bundesrepublik, dass eine Hochschule andere als die gängigen Abschlussgrade als berufsqualifizierende Hochschulabschlüsse vergeben kann. Voraussetzung war, dass die Hochschule die Bestimmungen des Landesrechts berücksichtigt und eine Kooperation mit einer ausländischen Hochschule vorliegt (vgl. § 18 Abs. 2 HRG vom 09.04.1987, in: Rasch, 2008, S. 66). Auf der Europaebene stellte der Erlass des EWG-Rats 1989 über die Anerkennung der Hochschuldiplome einen relevanten Schritt in Richtung Bologna dar.

Im Juni 1987 beschloss, unter kontroversen Debatten auch in Deutschland, der Ministerrat der Europäischen Gemeinschaft das ERASMUS-Programm. Ziel des Programms war und ist es, die Mobilität der Studierenden durch finanzielle Förderung und Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen an der Heimatuniversität zu erhöhen. Insbesondere die Bundesländer Deutschlands, die nach dem föderalen System für die Bildungspolitik verantwortlich sind, sahen die Entscheidung des Europäischen Gerichtshofs zur Umsetzung des ERASMUS-Programms als Eingriff in ihre Autonomie. Auch andere Staaten Europas brachten Skepsis gegenüber der Idee einer Harmonisierung des europäischen Bildungssystems vor, so zum Beispiel Dänemark und Großbritannien (Eckardt, 2005, S. 19). Um diesen Bedenken entgegenzuwirken, wurde 1992 im Maastrichter Vertrag ein bildungspolitisches Harmonisierungsverbot

formuliert. Somit waren Versuche, gemeinsame europäische Studieninhalte oder Hochschulstrukturen in den nationalen Bildungssystemen zu verankern, unterbunden. Die Hochschulen mussten sich auf einheitliche Anerkennungsmechanismen beschränken (Eckardt, 2005, S. 23). Die Länder der Europäischen Gemeinschaft wurden nicht verpflichtet, sich an dem ERASMUS-Programm zu beteiligen, jedoch gab es u. a. „starke finanzielle Anreize, auf die de facto kaum ein Staat verzichten konnte“ (Eckardt, 2005, S. 20).

Im Zuge der Globalisierung der Wirtschaft und der Notwendigkeit der internationalen Akzeptanz der Hochschulabschlüsse seit Mitte der 1990er Jahre wurden die Forderungen nach Hochschulreformen im europäischen Raum wieder diskutiert. Am 11. April 1997 verabschiedete der Europarat die „Lissabon-Konvention“ mit der Festlegung der Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region.⁵⁸ Ziel der Konvention war, einheitliche Regelungen für die Anerkennung von universitären Zusatzqualifikationen, Studienzeiten und Hochschulabschlüssen zu treffen. Dies entspricht der Einführung eines Diploma Supplement⁵⁹. Diese Vereinbarung war eine freiwillige Selbstverpflichtung für die EU-Länder, welche Deutschland zunächst nicht unterschrieben hat. Die Ratifizierung von Deutschland erfolgte 2007. Verschiedene Hochschulen in Deutschland forderten jedoch bereits die Ratifizierung der Verpflichtung, da auch sie großes Interesse an einer grenzüberschreitenden Bildungszusammenarbeit hatten (Eckardt, 2005, S. 10).

Die Novellierung des HRG 1998 erlaubte die Vergabe von Bachelor- und Masterabschlüssen parallel zu den herkömmlichen Diplom- und Magisterabschlüssen. In der Novelle heißt es: „Zur Erprobung können Studiengänge eingerichtet werden, die zu einem Bachelor- oder Bakkalaureus-Grad und zu einem Master- oder Magistergrad führen“ (§ 19 Abs. 1 HRG vom 09.04.1987).

Es folgen die wesentlichen Etappen der Bologna-Reform.

⁵⁸ Es handelt sich bei den Bologna-Mitgliedsstaaten (aktuell 47) um ein viel größeres Geltungsgebiet als bei der EU. Es gibt aktuell 28 EU Mitgliedsstaaten (Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, GB, Griechenland, Italien, Irland, Kroatien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Ungarn, Zypern). Die EG (Vorgänger der EU) wurde 1957 gegründet, um durch gezielte wirtschaftliche Verflechtung in Europa militärische Konflikte zukünftig zu verhindern und das Wirtschaftswachstum zu beschleunigen. Mit der Bologna-Reform, die von EU-Mitgliedsstaaten angestoßen wurde, widmete sich die EU verstärkt dem Thema Bildungspolitik. Alle EU-Mitgliedsstaaten sind auch Bologna-Mitgliedsstaaten.

⁵⁹ Das Diploma Supplement ist ein Urkundenzusatz, der der Transparenz und Vergleichbarkeit der Studieninhalte dient und die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen eines Moduls oder eines Studienabschlusses bescheinigt (Maaß/Kay, 2011).

7.2 Die Bologna-Reform

Am 19. Juni 1999 unterschrieben 29⁶⁰ europäische Bildungsminister die Bologna-Erklärung. Die Hauptziele, die in dieser Erklärung festgehalten wurden, sind (Eckardt, 2005, S. 47):

- Einführung leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse,
- Einführung gestufter Studienstrukturen,
- Einführung eines Leistungspunktesystems,
- Qualitätssicherung,
- Förderung der Mobilität und der europäischen Dimension im Hochschulbereich,
- Förderung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems.

Diese Ziele sollten in verschiedenen Schritten und unter nationaler Hoheit bis 2010 weitestgehend umgesetzt werden. Im Laufe des Reformprozesses änderten sich sowohl Themenschwerpunkte, Vorgehensweise als auch die Art der Zusammensetzung der Akteure. Wurde zu Beginn der Bologna-Reform auf die Beteiligung der Studierenden und der Wirtschafts- und Sozialpartner verzichtet, sind diese inzwischen fest in den Reformprozess involviert. Relevante Etappen der Bologna-Reform bis 2010 waren die Bologna-Folgekonferenzen:

- in Prag am 19. Mai 2001,
- in Berlin am 19. September 2003,
- in Bergen am 20. Mai 2005,
- in London am 18. Mai 2007,
- in Leuven am 28. und 29. April 2009,
- in Wien und Budapest am 11. und 12. März 2010 (Jubiläumskonferenz).

Bereits fünf Monate nach der Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung wurde in Deutschland mit der Novellierung des HRG es auf diese Entwicklung seitens des Gesetzgebers reagiert. Den Hochschulen wurde die Möglichkeit, Bachelor- und Mastergrade zu vergeben, eingeräumt. Der WR forderte 1999: *„Praxisorientierende Studienbausteine sollten ... von den Fachbereichen als integraler Bestandteil der Studiengänge konzipiert ... und die Ziele und Inhalte berufsvorbereitender Programme so weit wie möglich in die bestehenden Studiengänge und Lehrveranstaltungen integriert werden“* (WR, 1999, Stellungnahmen zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem, S. 68). Bereits zu Beginn des Jahres

⁶⁰ Folgende Länder gehören zu den 29, die die Bologna-Erklärung unterzeichneten: Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Irland, Island, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, Schweiz, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Ungarn.

2000 verfasste der WR eine Empfehlung, in der er die Einrichtung eines zweistufigen Studiensystems mit den Abschlüssen Bachelor und Master vorschlägt. Dieser Prozess wurde im Folgenden durch verschiedene Schritte vorangetrieben. So sind die Rahmenvorgaben der KMK für die Einführung von Leistungspunktesystemen (ECTS) und die Modularisierung von Studiengängen im selben Jahr als ein weiterer Schritt zur Umsetzung der Kriterien zur internationalen Anerkennung und Attraktivität europäischer Bildungssysteme zu nennen.

Mit jeder weiteren Folgekonferenz nach Bologna wurde die Thematik Verbesserung der Employability intensiver thematisiert. Wobei bereits in der Sorbonne-Erklärung 1998 dieses Thema angesprochen wurde: *„aimed at improving external recognition and facilitating student mobility as well as employability“* (Bologna Declaration⁶¹). In der deutschen Übersetzung wurde aus Employability *„Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt“* (Raber, 2012, S. 7). Dieser Trend wird mit der Bologna-Erklärung fortgesetzt und Employability als ein Hauptziel der Strukturreform deklariert. Der Bachelorabschluss, als erster berufsqualifizierender Abschluss, *„shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification“* (Bologna Declaration⁶²).

In **Prag** 2001 äußerten die Unterzeichnenden des Prager Kommuniqués das Anliegen, *„die wichtigen europäischen Dimensionen des Hochschulwesens weiter zu festigen und Beschäftigungschancen⁶³ für Absolventinnen und Absolventen zu erhöhen.“* (Brändle, 2010, S. 31) Erreicht werden sollte dieses Ziel durch *„die Entwicklung von Modulen, Kursen und Lehrplänen mit ‚europäischem‘ Inhalt, ‚europäischer‘ Orientierung oder Organisation. Insbesondere ist die Entwicklung der Studieninhalte nach den genannten Gesichtspunkten auf internationale Studiengänge anzuwenden“* (vgl. Prager Kommuniqué 2001, S. 6, in: Brändle, 2010, S. 31). Worin sich allerdings europäischer Inhalt und europäische Orientierung in den Studieninhalten äußern sollen, wird nicht genannt.

Bei der Folgekonferenz im September 2003 in **Berlin** wurde ein ganz neuer Aspekt auf die Agenda genommen. In die Ziele des Berliner Kommuniqués wurde die Promotionsphase als dritter Zyklus des Studiums in die gestufte Studienstruktur mit in die Bologna-Reform aufgenommen, um die Mobilität der Studierenden zu erhöhen sowie die Kooperation der Hochschulen bezüglich der Ausbildung der Doktorand/innen und des wissenschaftlichen Nachwuchses auszubauen. Es sollten Netzwerke entstehen, die die Entwicklung der Exzellenz vorantreiben, um das europäische Wissenschaftsnetz zu einem *„besonderen Merkmal des Europäischen Hochschulraumes zu machen“* (vgl. Prager Kommuniqué 2001, S. 6, in: Brändle, 2010, S. 41).

⁶¹ Quelle: http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf; letzter Zugriff 13.05.2015.

⁶² Quelle: http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf

⁶³ Interessant ist, dass in der englischen Version wie bereits in der Sorbonne-Erklärung sowie der Bologna-Erklärung von Employability die Rede ist und in der deutschen Version anfangs (Sorbonne) von „Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt“, später aber (Bologna-Erklärung, Prager und Berliner Kommuniqué) von „Beschäftigungschancen“ gesprochen wird. Zu begründen ist dieses begriffliche Abweichen von Employability mit der bereits thematisierten Ablehnung einer Ökonomisierung der Hochschule oder der Abkehr vom Humboldt’schen Bildungsideal.

Der Beschluss des Berliner Kommuniqués ist insofern erwähnenswert, als zu diesem Zeitpunkt die Anzahl der beteiligten Staaten auf 40 angestiegen war und Wirtschafts- und Sozialpartner integriert wurden. Außerdem wurden klare Zeitvorgaben für die Umsetzung der beschlossenen Ziele festgehalten. Im Berliner Kommuniqué wurde erstmals Employability in der deutschen Fassung mit dem Begriff Beschäftigungsfähigkeit übersetzt. Der englische Wortlaut war: „*that students may achieve their full potential for European identity, citizenship and employability*“ (Bologna Declaration⁶⁴). In der deutschen Fassung lautet es, „*damit Studierende ihr Potenzial, zu europäischer Identität, Staatsbürgerschaft und Beschäftigungsfähigkeit zu gelangen, voll verwirklichen können*“ (BMBF: 2015⁶⁵). An dieser Stelle wird neben Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit eine neue Komponente aufgenommen – Citizenship. Während in Großbritannien und Frankreich seit den 1980er Jahren in der Soziologie über Citizenship diskutiert wurde, wurden Überlegungen zur Staatsbürgerschaft im Kontext des modernisierungsbedingten gesellschaftlichen Wandels in Deutschland erst mit viel Verspätung zum Ende 1990er Jahre aufgegriffen. Die gesellschaftlichen Transformationsprozesse zeigen Auswirkungen im Bereich der Staatsbürgerschaft, so die These der Vertreter des Citizenship-Konzeptes (Dahrendorf, Parsons, Giddens, Turner, Mackert, Müller) (Mackert/Müller, 2007). Es werden Modelle von Mitgliedschaft und Staatsbürgerschaft diskutiert, die nach neuen Möglichkeiten der Sozialintegration moderner Gesellschaften suchen⁶⁶. Dass der Begriff Citizenship in die Bologna-Reform aufgenommen wurde, ist als ein weiterer Schritt in Richtung Schaffung eines EHR (Europäischen Hochschulraums) zu deuten, da Studierende bereits während des Studiums darin unterstützt werden sollen, eine europäische Identität zu erlangen und sich im EHR möglichst uneingeschränkt zu bilden. Das Studium soll also Studierende befähigen, sich als EU-Bürger/innen zu verstehen und im Sinne der Beschäftigungsfähigkeit nicht nur den Anforderungen des nationalen, sondern auch des europäischen Arbeitsmarktes zu entsprechen. Die Probleme, die im Kontext der Debatte um Citizenship diskutiert werden, wie Gefährdung des Wohlfahrtsstaates, Einschränkung der demokratischen Mitbestimmungsrechte der Bürger/innen auf supranationaler Ebene sowie Schwierigkeiten bei der Institutionalisierung von Rechten und Pflichten auf supranationaler Ebene, spiegeln die von Ulrich Beck skizzierten Probleme der Modernisierung wider. Die Inklusion des Themas Citizenship in die Bologna-Reform kann als Strategie interpretiert werden, diesen Problemen entgegenzutreten. Parsons sieht insbesondere in der Bildung das entscheidende Moment des Integrationsprozesses moderner Gesellschaften – sie wird zur unhintergehbaren

⁶⁴ Quelle: http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf

⁶⁵ Quelle: http://www.bmbf.de/pubRD/berlin_communique.pdf; letzter Zugriff 13.05.2015.

⁶⁶ Die zunehmende ethnisch-kulturelle Heterogenisierung der Gesellschaften sowie die Globalisierung, Europäisierung und damit verbundene Entgrenzung bedingen einen tendenziellen Souveränitätsverlust westlich-liberaler Nationalstaaten. Mit dem Souveränitätsverlust der Nationalstaaten wird eine Schwächung der Reziprozität (im soziologischen Sinne als ein Prinzip der Gegenseitigkeit) der Staatsbürger im Bereich Rechte und Pflichten befürchtet. Insbesondere die neoliberale ökonomische Ausrichtung gefährde die Elemente des Wohlfahrtsstaates, da wie bei der Vorstellung der Modernisierung der Arbeit diskutiert, eine Verantwortungsverlagerung auf das Individuum erfolgt (Arbeitskraftunternehmer). Die Diskussion von Citizenship geht nicht davon aus, dass es zur Auflösung der nationalen Staatsbürgerschaft (insbesondere der gesellschaftlichen Teilhabe der Bürger/innen) kommt, es aber eine neue Identifizierung in der globalisierten modernen Welt geben wird.

Voraussetzung für volle Staatsbürgerschaft. Die nationale Staatsbürgerschaft wird durch Citizenship, so Parsons, nicht obsolet, denn zentrale Probleme und Konfliktlinien in fortgeschrittenen Gesellschaften können durch Citizenship identifiziert und die Richtungen für Kompromisse und Lösungen aufgezeigt werden (Parsons in Mackert/Müller, 2000). Nach der Konferenz in Berlin, die einige Modifizierungen der Reform mit sich brachte, fand bereits zwei Jahre später die nächste Konferenz statt.

Auf der Bologna-Folgekonferenz im Mai 2005 in **Bergen** wurde unter anderem eine Zwischenbilanz gezogen und konkrete Ziele und Umsetzungsstrategien entwickelt, damit die wichtigsten Ziele bis 2010 von der Mehrheit der Unterzeichnerstaaten umgesetzt werden konnten. Positiv wurde vermerkt, dass *„bereits mehr als die Hälfte der Studierenden in diesen Studiengängen eingeschrieben ist“* (Prager Kommuniqué 2001, S. 6, in: Brändle, 2010, S. 46). Schwierigkeiten zeichnen sich ab bei den Übergängen zwischen den Studiengängen und der Akzeptanz insbesondere des Bachelorabschlusses auf dem Arbeitsmarkt. In Deutschland haben die Tarifparteien des öffentlichen Dienstes der Länder in der Protokollerklärung Nr. 1 festgelegt, dass der Bachelor nicht als wissenschaftlicher HSA akzeptiert wird (Lenzen, 2012, S. 26). Im Bergen-Kommuniqué fordern die Bildungsminister einen intensiveren *„Dialog zwischen Regierungen, Hochschulen und Sozialpartnern, um die Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen mit Bachelorabschluss zu verbessern“* (Prager Kommuniqué 2001, S. 6, in: Brändle, 2010, S. 46). Insbesondere bei Positionen im öffentlichen Dienst traten Probleme der Akzeptanz im Bereich der Anerkennung auf. Das Bergen-Kommuniqué unterzeichneten bereits 45 europäische Staaten. In dieser Erklärung wird dem Europäischen Hochschulraum insbesondere die Funktion *„preparing the students for the labour market, for further competence building and for active citizenship“* zugeschrieben. Offensichtlich ist es hier die Kompetenzorientierung, die neben der Beschäftigungsfähigkeit thematisiert wird, woraus sich ein weiterer Aspekt entwickelt. Bis 2007 sollte – basierend auf Lernergebnissen und Kompetenzen – ein Qualifikationsrahmen festgelegt werden, der die Mobilität zwischen den Bildungsstufen wie auch die Beschäftigungsfähigkeit im Europäischen Hochschulraum verbessert.

Mit dem Ziel, *„Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“* werden zu lassen, wurde auf einer Tagung des Europäischen Rats im Frühjahr 2000 in Lissabon ein europäischer Referenzrahmen festgelegt, der *„die Entwicklung der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft“* definiert. Darin wurde u. a. ein Referenzrahmen zu Schlüsselkompetenzen⁶⁷ für lebensbegleitendes Lernen verabschiedet (Bahl, 2009, S. 32ff.). In erster Linie wurden die Vereinbarungen verabschiedet, um die divergenten nationalen

⁶⁷ Der Referenzrahmen zählt acht Schlüsselkompetenzen zum lebensbegleitenden Lernen auf, die erforderlich sind, Individuen *„in einer Wissensgesellschaft für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit“* zu qualifizieren. Dazu zählt der Europäische Rat im Jahr 2000 muttersprachliche K. (Kompetenz), fremdsprachliche K., mathematische und grundlegende naturwissenschaftlich-technische K., Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale K. und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische K., Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm; letzter Zugriff 18.05.2015).

Qualifikationsrahmen an einen europäischen Rahmen anzupassen und somit den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, sich innerhalb der EU möglichst unproblematisch auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt zu bewegen. *„Wir stimmen dem übergreifenden Qualifikationsrahmen im EHR zu, der drei Zyklen umfasst ... und für jede Stufe allgemeine Deskriptoren auf der Grundlage von Lernergebnissen und Kompetenzen, und Bandbreiten für Leistungspunkte (credit ranges) in der ersten und zweiten Stufe“* (BMBF⁶⁸). Deutlich zeigt sich hier, dass für die einzelnen Bildungsphasen nicht darauf gezielt wird, nach dem Berufskonzept bestimmte Abschlüsse hervorzubringen, sondern Ziel ist, wie bei der Vorstellung des Kompetenzkonzeptes (Kapitel 6) das Erreichen bestimmter Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die für Beschäftigungen auf dem modernisierten Arbeitsmarkt befähigen.

Auf der Konferenz in **London** im Mai 2007, acht Jahre nach der Konferenz in Bologna, wurde vorrangig an den bereits festgelegten Zielen festgehalten, neue Aufgaben zur Umsetzung der Ziele hin zur Harmonisierung des Europäischen Hochschulraums festgelegt, aber auch ein umfassendes und zu Teilen sehr kritisches Resümee gezogen. Insbesondere die Beschäftigungsfähigkeit, die seit dieser Konferenz in deutschen Übersetzungen kontinuierlich so genannt wird und im Kommuniqué erstmals als eigener Punkt aufgenommen wird, birgt für Absolvent/innen der gestuften Studiengänge noch größere Probleme. Bachelorabsolvent/innen sind aufgrund mangelnder Kompatibilität der neuen Studienstruktur mit den *„Beschäftigungs- und Laufbahnstrukturen im öffentlichen Dienst“* (Prager Kommuniqué 2001, S. 6, in: Brändle, 2010, S. 60) vor größere Probleme gestellt. Auch im Bereich der Angebote für Studierende im dritten Studienzyklus sehen die Bildungsminister Entwicklungspotenzial, um die *„Finanzierung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie die Berufsaussichten desselben zu verbessern“* (Prager Kommuniqué 2001, S. 6, in: Brändle, 2010, S. 60). Weiterhin bestehen große Unterschiede in den Bereichen Qualifikationsinhalte und Kompetenzen in den verschiedenen europäischen Mitgliedsstaaten, was sowohl die Anerkennung und Mobilität als auch die Transparenz der Abschlüsse für den globalen Arbeitsmarkt erschwert. In London haben 46 Bildungsminister aus europäischen Staaten das Kommuniqué unterzeichnet. Die Ziele des Bergen-Kommunikés wurden bestätigt. Darüber hinaus wurden die Einführung eines komplexen Qualitätssicherungssystems, die langfristige Weiterentwicklung des Europäischen Hochschulraums nach 2010 und die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit für Absolvent/innen aller Studienzyklen als wichtige Ziele festgehalten (Brändle, 2010, S. 62).

Die detaillierteste Beschreibung von Beschäftigungsfähigkeit findet sich in dem Kommuniqué von **Leuven** im Jahr 2009: *„Da auf dem Arbeitsmarkt zunehmend höhere Qualifikationen und übergreifende Kompetenzen verlangt werden, muss die Hochschulbildung den Studierenden das vertiefte Wissen, die Fähigkeiten und die Kompetenzen vermitteln, die sie während ihres ganzen Berufslebens benötigen. Beschäftigungsfähigkeit erlaubt es Einzelnen die Möglichkeiten, die ihnen der sich*

⁶⁸ Quelle: http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf

wandelnde Arbeitsmarkt bietet, voll auszuschöpfen. Wir wollen die Ausgangsqualifikationen erhöhen und durch enge Zusammenarbeit zwischen Regierungen, Hochschulen, Sozialpartnern und Studierenden den Fortbestand und die Erneuerung einer hoch qualifizierten Arbeitnehmerschaft sicherstellen. Dies wird es den Hochschulen erlauben, verstärkt auf die Bedürfnisse der Arbeitgeber einzugehen, und bei den Arbeitgebern wird das Verständnis für die Bildungsperspektive gestärkt. Zusammen mit Regierungen, Behörden und Arbeitgebern müssen die Hochschulen die Bereitstellung, die Zugänglichkeit und die Qualität ihrer Beratungsdienstleistungen in Bezug auf Beruf und Karriere für Studierende und Alumni verbessern. Wir unterstützen in Studiengänge eingebettete Praktika sowie die Ausbildung am Arbeitsplatz" (Leuven-Kommuniqué 2009⁶⁹). Begründet wird die Fokussierung der Beschäftigungsfähigkeit hier mit dem gesellschaftlichen Wandel, auf den sowohl die Hochschule, die Politik als auch die Wirtschaft reagieren müssen, um Personen im Bildungsprozess optimal zu qualifizieren. Auch wird in dem Kommuniqué erläutert, welche Bedeutung der Begriff für die Kommission hat und welche Aktivitäten von den verschiedenen Akteuren (Hochschule, Arbeitgeber, Studierende) erwartet werden. Es zeigt sich des Weiteren eine Abkehr von der Ausrichtung der Bildungsziele an einzelnen Berufsbildern, was einer kurzfristigen Verwertbarkeit entspräche, dafür eine Fokussierung der Bildungsziele auf die „Kompetenz zur Existenzsicherung und Überlebensfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt auf Dauer" (Schindler, 2014, in: Raber, 2012, S. 11). In Leuven trafen sich Minister/innen aus 46 Bologna-Staaten mit dem Ziel, die Reform so voranzutreiben, dass sie erfolgreich zu Ende geführt werden kann. Damit insbesondere die Mobilitätssteigerung vorangetrieben wird, wurde das Ziel formuliert, dass bis 2010 mindestens 20 % aller Studierenden ein Praktikum oder einen Studienaufenthalt im Ausland durchführen. Einen Aspekt, der neu in den Reformprozess aufgenommen wurde, stellt die „soziale Dimension" dar. Angesprochen wird die Chancengleichheit für alle Gruppen⁷⁰ der Gesellschaft beim Hochschulzugang und der Beendigung des Studiums. Insbesondere Deutschland muss hier aktiv werden, da der Anteil von Studierenden aus bildungsfernen Schichten an den Universitäten im Verhältnis zu bildungsnahen eher niedrig ist. Im Wintersemester 2005/2006 betrug der Anteil – entgegen der formulierten Zielsetzung – ca. 20 % und war damit nur halb so hoch wie der Anteil der altersgleichen Bevölkerung mit 41 %. Der Anteil an Studienanfänger/innen, die aus einem hoch gebildeten⁷¹ Elternhaus kommen, ist in den letzten zweieinhalb Jahrzehnten kontinuierlich gestiegen (KMK „Nationale Strategien zur sozialen Dimension des Bologna-Prozesses" 2010).

Insbesondere die Anerkennung von Leistungen, die außerhalb der Hochschule, an der eine Person immatrikuliert ist, erworben wurden, stellt ein Problem dar und wurde zunehmend im Rahmen der Bologna-Reform thematisiert. Die KMK hat in einem

⁶⁹ Quelle: http://www.bmbf.de/pubRD/leuven_communique.pdf.

⁷⁰ Gemeint sind hier die Kategorien Geschlecht, Abstammung, Rasse, Heimat, Herkunft, Glauben, religiöse oder politische Anschauung, Behinderung.

⁷¹ In der Aufteilung der KMK erfolgt die Einstufung nach Herkunftsgruppen, die den höchsten allgemeinbildenden Abschluss, höchsten berufsqualifizierenden Abschluss und berufliche Stellung der Eltern berücksichtigen. Es gibt die Gruppen hoch, mittel und niedrig. (KMK „Nationale Strategien zur sozialen Dimension des Bologna-Prozesses" 2010)

Beschluss am 21.04.2005 festgelegt, dass „... außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium ...“ (KMK, 2005, S. 11) angerechnet werden. Ziel ist, die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu verbessern. Auch der Qualitätssicherung im Hochschulbereich soll so Rechnung getragen werden. In Form des Diploma Supplement sollen die außerhalb der Hochschule erworbenen und für das Hochschulstudium anerkannten Fähigkeiten kenntlich gemacht werden.⁷² Welche Fähigkeiten und Qualifikationen genau für einzelne Studiengänge anerkannt werden können, entscheidet die Hochschule. So können Leistungsprüfungen durchgeführt werden. Allerdings zeichnet sich bei der Umsetzung der Hochschulreformen sowohl national als auch in den am Prozess beteiligten europäischen Ländern das Problem ab, dass sich die Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbenen Fähigkeiten und die Anerkennung von Studienleistungen schwierig gestalten. Um eine gemeinsame Sprache zur Benennung erworbener Qualifikationen zu finden, verabschiedete die Europäische Kommission 2008 einen Qualifikationsrahmen⁷³, der „die Qualifikationsstufen des Hochschulbereichs im Europäischen Hochschulraum umfasst“ (HRK, 2007, S. 231). Dabei wurde ein achtstufiges deskriptives Raster entwickelt, anhand dessen sämtliche Qualifikationen angefangen beim Vorschulbereich und bis hin zum akademischen Abschluss klassifiziert werden. Die verschiedenen Referenzniveaus beschreiben die „Lernergebnisse“, also den Wissensstand des Lernenden und die systemunabhängige Lernfähigkeit des Einzelnen. Damit weicht der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) von bisherigen Modellen ab und fokussiert nicht mehr Merkmale wie Lernort, Lerndauer oder Lerninhalte, sondern ist stark outputorientiert. In dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse⁷⁴ werden als Kriterien zur Beschreibung der Learning Outcomes Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen genutzt. Die Kategorie **Kenntnisse** beschreibt den Stand des Theorie- und/oder Faktenwissens. Zur Kategorie **Fertigkeiten** werden im EQR kognitive (logisches, intuitives, kreatives Denken) sowie praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit, Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen, Instrumenten) gezählt. Die Kategorie **Kompetenz** beinhaltet Verantwortungsübernahme und Selbstständigkeit (HRK, 2007). Die Kategorie Kompetenz beschreibt insbesondere die Relevanz für die Erwerbstätigkeit. Mit der Niveaustufe 1 ist die Person in der Lage, „Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext“ auszuüben. Bei der Niveaustufe 8 hingegen besitzt die Person „[f]achliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement

⁷² Quelle: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008, S. 5.

⁷³ „Ein Qualifikationsrahmen ist eine systematische Beschreibung der Qualifikationen die das Bildungssystem eines Landes hervorbringt.“ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. S. 2.

⁷⁴ Den Qualifikationsrahmen entwickelten BMBF, KMK, HRK 2005

bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- und Lernkontexten, einschließlich der Forschung"⁷⁵. Alle drei Kategorien zusammen beschreiben mit Ausnahme der individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften die Beschäftigungsfähigkeit der Individuen. Die Punkte Selbstmanagement, -behauptung und -marketing, wie sie Schindler für die Definition der Beschäftigungsfähigkeit diskutiert hat, sind in den drei Kategorien nicht erfasst. Der EQR soll eine Art Übersetzungshilfe im europäischen Bildungs- und Wirtschaftsraum darstellen, der den Unternehmen vermittelt, welches Qualifikationsniveau die entsprechende Person erworben hat, wobei dies unabhängig vom Lernort geschieht. Die letzten drei Niveaustufen stehen für die strukturierten Hochschulabschlüsse der Bologna-Reform: Bachelor, Master und Promotion.

Die HRK verabschiedete am 27. Januar 2010 eine Entschließung der Mitgliederversammlung zur Bologna-Reform nach 2010, in der Arbeitsmarktrelevanz und Beschäftigungsbefähigung als Schwerpunktthemen zur Fortsetzung der Hochschulreform nach dem Jahre 2010 genannt werden. Konkret heißt es dort: *„Die Qualifikationsziele der Studiengänge umfassen sowohl die Fähigkeit der Hochschulabsolventen, sich in einem schnell wandelnden Arbeitsmarkt langfristig auf Grundlagen von wissenschaftlicher Fach- und Persönlichkeitsbildung integrieren zu können als auch ihre Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. ‚Employability‘ und ‚Citizenship‘ sind komplementäre Leitbilder der europäischen Hochschulpolitik und haben die Annäherung von Bildungs- und Beschäftigungssystem zur Folge.“* Dafür ist ein intensiver Austausch zwischen Regierungen, Hochschulen und Arbeitgebern erforderlich (HRK, 2010, S. 4).

Im Frühjahr 2010 fand in **Wien und Budapest die Jubiläumskonferenz** von inzwischen 47⁷⁶ Bologna-Mitgliedsstaaten statt. Die Hauptziele, die zu Beginn des Kapitels vorgestellt wurden, sollten bis zum Jahr 2010 erreicht sein. Bei dieser Konferenz wurde, wie 1999 beschlossen, der EHR von den Mitgliedsstaaten eröffnet. Anerkennend wird über den erreichten Stand der Reform berichtet und dass der EHR außerhalb seiner Grenzen positive Beachtung erfährt. Allerdings wird auch Stellung zu der – zum Teil starken – Kritik gegenüber der Bologna-Reform bezogen. Die Minister/innen räumen ein, dass nicht alle *„Ziele und Reformen von Bologna [...] richtig umgesetzt und vermittelt wurden“* (Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum, 12. März 2010). Die in dem Communiqué in Leuven formulierten Ziele sollen bis 2020 umgesetzt werden und insbesondere soll die Lehr- und Lernsituation an den Hochschulen verbessert und die Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent/innen erhöht werden. Ziel ist, eine *„hochwertige Hochschulbildung für*

⁷⁵ Quelle: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/leaflet_de.pdf; letzter Zugriff 09.06.2015.

⁷⁶ Das 47. Mitglied ist Kasachstan, welches neu aufgenommen wurde. Im Jahr 2010 waren somit folgende Länder Bologna-Mitgliedsstaaten: seit 1999: Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Irland, Island, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, Schweiz, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Ungarn; seit 2001: Kroatien, Liechtenstein, Türkei, Zypern; seit 2003: Albanien, Andorra, Bosnien-Herzegowina, Mazedonien, Russland, Serbien, Vatikanstaat; seit 2005: Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Moldawien, Ukraine; seit 2007: Montenegro; seit 2010: Kasachstan; seit 2015: Weißrussland. Bisher sind San Marino und Monaco freiwillig nicht beigetreten und Kirgisistan, Kosovo, Israel und Nordzypern wurden nicht aufgenommen, da sie die Aufnahmebedingungen nicht erfüllen.

alle" anzubieten (Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum, 12. März 2010). Ein interessanter Aspekt, den die Minister/innen in der Erklärung festhalten, ist die für einige Mitgliedsländer des EHR schwierige finanzielle Situation. Es wird betont, dass es sich bei Hochschulbildung im EHR um eine öffentliche Aufgabe handelt.

7.3 Die Bologna-Reform nach 2010

Die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums sollte bis 2010 umgesetzt sein, was aber nicht vollständig realisiert werden konnte. Das nächste Etappenziel zur Umsetzung der gesetzten Ziele soll bis 2020 erreicht werden. Bis dahin wird es weitere Bologna-Nachfolgekonferenzen geben, die der Analyse der Umsetzung der gesetzten Ziele sowie dem Nachjustieren der Ziele und dem Festlegen neuer Aufgaben dienen werden.

Bis 2010 gehörten der Bologna-Reform 47 Mitgliedstaaten an. Im Jahr 2015 wurde Weißrussland als neuer Mitgliedsstaat aufgenommen.

Nach der Jubiläumskonferenz in Budapest/Wien 2010 folgten inzwischen die Konferenz 2012 in Bukarest und 2015 in Jerewan. Die nächste Konferenz ist für 2018 in Paris, 20 Jahre nach der Sorbonne-Erklärung, geplant.

In Jerewan verabschiedeten die Mitgliedsstaaten ein Kommuniqué, dass insbesondere folgende Punkte betont:

- Ausbau der Studierendenorientierung im Lehrprozess,
- Schaffung flexibler und transparenter Lernpfade,
- Förderung einer Hochschulbildung, die die Beschäftigungsfähigkeit stärkt, insbesondere vor dem Aspekt eines sich schnell ändernden Arbeitsmarktes,
- Stärkung der Mobilität der Studierenden und des Hochschulpersonals, insbesondere die Gruppe des Hochschulpersonals soll mobiler werden.

Der Vizepräsident der HRK, Professor Dr. Holger Burckhart, gleichzeitig auch Mitglied des Vorstands der Europäischen Rektorenkonferenz (ERK), äußerte sich über die Entwicklung der Bologna-Reform bis zum Jerewan-Kongress darüber positiv, dass *„die wissenschaftsgeleitete Lehre an deutschen Hochschulen der richtige Weg ist, um Absolventinnen und Absolventen zureichend für sich schnell verändernde Arbeitsmärkte zu qualifizieren, wie es das Kommuniqué fordert“* (Bildungsserver.de⁷⁷). Besonders interessant ist für diese Arbeit, dass hier Beschäftigungsfähigkeit so angewandt wird, wie es im theoretischen Teil ausgearbeitet wurde und nicht mehr äquivalent zur Praxis- oder Berufsorientierung. Beschäftigungsfähigkeit ist für Burckhart eben keine Qualifizierung für einen Beruf oder einen bestimmten Arbeitsplatz.

⁷⁷ Quelle: Bildungsserver.de, Artikel „Berufsbefähigung darf nicht auf einen bestimmten Arbeitsplatz hin ausgerichtet sein.“; Zugriff 21.05.2015.

Zum aktuellen Zeitpunkt ist der Stand der Umsetzung der Bologna-Ziele regional sehr unterschiedlich. Diese Unterschiede gilt es weiter zu minimieren.

Aktuelle Entwicklungen in Deutschland

Eine Reaktion der deutschen Hochschulpolitik auf die steigenden Studierendenzahlen war der Beschluss der Hochschulpakete I+II. Durch die Bereitstellung finanzieller Mittel sollte das prognostizierte „Studierendenhoch“ bewältigt werden. Der Hochschulpakt I, der für den Zeitraum 2007 bis 2010 galt, beinhaltete Finanzmittel in Höhe von 566 Millionen Euro. Der Hochschulpakt II umfasste bereits ein Volumen von 3,2 Milliarden Euro und war für den Zeitraum 2011 bis 2015 vorgesehen. Das Geld hierfür stellt der Bund zur Verfügung (HRK, 2014⁷⁸). Diese Mittel wurden und werden vorrangig für die Finanzierung von Lehraufträgen oder die Einstellung zeitlich befristeten wissenschaftlichen Personals für die Absicherung der Lehre ausgegeben. Laut Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ wurde durch die Hochschulpakete das Personal an den deutschen Hochschulen so aufgestockt, dass in etwa der gestiegenen Studiennachfrage entsprochen werden konnte. Jedoch wurde nicht in gleichem Maße das nichtwissenschaftliche Personal aufgestockt, was insbesondere in den Bereichen der Studienorganisation sowie -administration negative Auswirkungen zeichnete. Die damit verbundenen langen Wartezeiten bei Studienberatungen sowie bei Sprechzeiten in den Prüfungsbüros mindern die Zufriedenheit der Studierenden und späteren Absolvent/innen. Zudem kann es zur Verlängerung der Studienzeiten führen, da Studien- und Prüfungsorganisation erschwert und verzögert werden, da Studierende lange Wartezeiten bspw. für das Ausstellen von Zeugnissen, Urkunden, Diploma Supplement einplanen müssen.

Ein stark zunehmendes Interesse seitens der Politik an der Entschärfung der problematischen Situationen an den Hochschulen zeigt sich u. a. in der eben erläuterten Verabschiedung der Hochschulpakete durch den Bund. Des Weiteren beantragte im Oktober 2014 die Bundesregierung eine Änderung des Grundgesetzes, um Möglichkeiten der gemeinsamen Bildungsförderung durch Bund und Länder zu vereinfachen. Der Bundesrat hat ihr am 19. Dezember 2014 zugestimmt und somit den Weg zur Änderung freigegeben. Nach der bisherigen Verfassung ist eine Kooperation von Bund und Ländern ausschließlich für außeruniversitäre Forschungseinrichtungen in Fällen überregionaler Bedeutung vorgesehen. Mit der beantragten Gesetzesänderung des Artikels 91b Absatz 1 GG hat der Bund die Möglichkeit, Hochschulen nicht nur im Rahmen von thematisch und zeitlich begrenzten Projekten wie bspw. Hochschulpakt oder Exzellenzinitiative zu fördern, sondern „... eine langfristige Förderung von Hochschulen, einzelnen Instituten oder Institutsverbänden [zu] ermöglichen“ (Deutscher Bundestag, 2014, Drucksache 18/2710, Abschnitt Begründung). Hochschulen könnten so durch Bundesmittel institutionell gefördert werden. Die bisherige Ausgrenzung des Bundes war begründet in der grundgesetzlichen Länderhoheit für Bildungsfragen, die dazu diente, den Ländern und Hochschulen Entscheidungshoheit

⁷⁸ Quelle: <http://www.hrk.de/themen/studium/arbeitsfelder/hochschulpakt/>; letzter Zugriff 08.10.2014.

bei der Schwerpunktsetzung und Profilbildung zu sichern. Dem Bund bietet sich jetzt die Möglichkeit, gemeinsam mit den Ländern breit angelegte, hochschul- oder institutsübergreifende Förderungen durchzuführen und so regionale und überregionale Kooperationen von Hochschulen mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen einzurichten (Deutscher Bundestag, 2014, Drucksache 18/2710, S. 3). Die Autonomie der Hochschulen sowie die föderale Kompetenzordnung sollen davon nicht berührt werden. Der Bundestag begrüßt die Initiative der Regierung, die Kooperation von Bund, Ländern und Gemeinden im Bereich auszubauen, und begründet in seiner Stellungnahme zum Antrag der Gesetzesänderung: *„Im Sinne einer verbesserten systematischen Förderung des Bildungssystems ... fordert der Bundesrat die Bundesregierung auf, die gesetzlichen Voraussetzungen dafür zu schaffen, eine auskömmliche und dauerhafte Finanzierung der öffentlichen Bildungsaufgaben zu ermöglichen“* (Deutscher Bundestag, 2014, Drucksache 18/2710, S. 6).

Die Reform ist weiterhin nicht abgeschlossen, sondern die Mitgliedsstaaten arbeiten bis zum nächsten Etappenziel im Jahr 2020 weiter daran, einen EHR einzurichten, der den Anforderungen des 21. Jahrhunderts entspricht. Welche Punkte bislang mit der Reform erreicht wurden und in welchen Bereichen die Umsetzung eher nicht zufriedenstellend verlief, wird folgend diskutiert.

7.4 Ergebnisse der Bologna-Reform

Einige der erklärten Ziele der Reform konnten bereits umgesetzt werden. Hatten noch 2010 lediglich 37 % der Absolvent/innen einen Bachelorabschluss erworben, waren es 2015 bereits 88 % der angebotenen Studiengänge umgestellt (BMBF, 2015⁷⁹). Bisher ist es jedoch nicht gelungen, europaweit einheitliche Standards für Studienstrukturen einzuführen. Es bestehen parallel das 3+2-Modell und das 4+1-Modell, wobei Ersteres, also drei Jahre Bachelorstudium und zwei Jahre Masterstudium, das dominante Modell ist.

Es sind weiterhin nur Lösungsansätze zur Anerkennung von Fähigkeiten und Abschlüssen geschaffen worden, aber noch ist keine Harmonisierung eines Europäischen Hochschulraumes erreicht. Auch wird im EHR nicht einheitlich der Abschluss **Bachelor** vergeben. Einige Länder halten weiter an den traditionellen Studienstrukturen fest und in anderen Ländern gibt es andere, in der Regel traditionelle Namen für den HSA. So verwendet z. B. Frankreich „licence“, Belgien „Bechelier“, in Polen wird der Bachelor als „licencjat“ und in Italien mit „Laurea di 1° livello“ bezeichnet (BMBF, 2015⁸⁰).

⁷⁹ Quelle: <https://www.bmbf.de/de/7222.php>; letzter Zugriff 15.06.2015.

⁸⁰ Quelle: <http://www.bmbf.de/de/3336.php>; letzter Zugriff 15.06.2015.

Neben der strukturellen Diversität der Studiengänge und somit Abschlüsse liegen Unterschiede in der **Ausrichtung der Bachelor- und Masterangebote** zwischen Fachhochschulen und Universitäten vor. Fachhochschulabschlüsse sind eher anwendungsorientiert und Universitätsabschlüsse sind eher theorieorientiert. Die Einführung von strukturierten Studiengängen brachte eine Beschreibung der zu erbringenden Fähigkeiten und der Ausgestaltung der Studieninhalte hervor. Grundlegende Differenzierung besteht zwischen den anwendungs- und forschungsorientierten Masterstudiengängen. Im HRG ist festgelegt, dass der Bachelorabschluss ein berufsqualifizierender Abschluss ist und somit ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil zu vermitteln hat. Studierende müssen im Rahmen eines berufsqualifizierenden Studiums und somit sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium „*wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen*“ vermittelt bekommen (HRK, 2004, S. 22). Die Studiengangsprofile der Bachelor- und Masterstudiengänge werden insbesondere im Bereich der wissenschaftlichen Grundlagen unterschiedlich ausgestaltet. Während bei den Bachelorstudiengängen keine Unterscheidung von „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“ erfolgen soll, ist diese Unterscheidung bei den Masterstudiengängen erwünscht. Forschungsorientierte Masterstudiengänge sollen „*[im] Sinne der internationalen Reputation und Akzeptanz der Masterabschlüsse durch den Arbeitsmarkt ... ein hohes fachliches und wissenschaftliches Niveau ... gewährleisten*“ (HRK, 2004, S. 24). Hier stellt sich jedoch die Frage, welche Kriterien erfüllt werden müssen, damit ein Studiengang als „forschungsorientiert“ eingestuft werden kann. Wer definiert diese Kriterien? Worin genau bestehen die Unterschiede zum Bachelorstudiengang? Die HRK, die KMK und der WR haben dazu einen Kriterienkatalog entworfen, der in der nachstehenden Abbildung zusammengefasst wird.

Anwendungsorientierter Masterabschluss	Forschungsorientierter Masterabschluss
Studiengangspezifisches Fachwissen in Verbindung mit theoretischem Basiswissen	Studierende werden zu eigenständiger Forschungsarbeit befähigt
Einordnung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in der beruflichen Praxis (Transferfähigkeit)	Die Studierenden lernen, komplexe Problemstellungen aufzugreifen und sie mit wissenschaftlichen Methoden auch über die aktuellen Grenzen des Wissensstandes hinaus zu lösen
Methodisch-analytische Fähigkeiten, synthetische Fähigkeiten der kontextspezifischen Anwendung von Methoden und Kenntnissen	Die Studienziele konzentrieren sich vor allem auf aktuelle Forschungsfragen, den Erwerb von methodischen und analytischen Kompetenzen, die zum Erwerb eigener wissenschaftlicher Erkenntnisse befähigen
Berufsfeldspezifische Schlüsselqualifikationen, Fähigkeit zur Kooperation mit fachfremden Partnern, Auseinandersetzung mit wissenschaftsexternen Anforderungen	Berufsfeldrelevante Schlüsselqualifikationen sind hier die Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit
Absolvent/innen müssen in der Lage sein, praxisbezogene Problemstellungen zu erkennen und zu lösen	Absolvent/innen weisen ein hohes Maß an Methoden- und Systemkompetenz auf, d. h. breites Grundlagenwissen, Befähigung zu eigenständiger wissenschaftlicher Forschung
Das Studium setzt berufsfeldrelevante Schwerpunkte und integriert ggf. Praktika und Praxissemester, die Masterarbeit orientiert sich an praktischen Problemen	Die Hochschule weist in den Punkten Ausstattung und Kontakte eindeutig Forschungsdominanz auf, d. h. relevante Bibliotheken, Labors, Archive, Kontakte zu Forschungszentren
Die Lehre soll hauptsächlich von Lehrenden durchgeführt werden, die neben der wissenschaftlichen Qualifikation über einschlägige berufspraktische Erfahrungen und Anwendungen verfügen	Die Lehre wird von Personen getragen, die neben außerhochschulischen berufspraktischen Erfahrungen vor allem eigene aktive Forschungsleistungen vorzuweisen haben

Abbildung 8: Gegenüberstellung der Fähigkeiten des anwendungs- und forschungsorientierten Masterstudiums (Quelle: HRK, 2004, S. 34–38)

Die hier beschriebenen Kriterien, die von den wichtigsten hochschulpolitischen Gremien in Deutschland formuliert wurden, fokussieren insbesondere die Stärkung der Berufsorientierung der Absolvent/innen. Für den forschungsorientierten Master ist das erklärte Ziel, eine Erwerbstätigkeit in der Wissenschaft, der Forschung oder einem wissenschaftsnahen Tätigkeitsfeld ausüben zu können. Mit dem forschungsorientierten Master sollen Absolvent/innen in der Lage sein, eigenen Forschungsfragen nachzugehen und zu eigenen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu gelangen. Dazu bedarf es der Zusammenarbeit mit Forschungseinrichtungen und der Ausübung der Lehre durch wissenschaftliches Personal, das selbst Forschungsleistungen

erbringt. Damit soll die optimale Vorbereitung von Studierenden auf Tätigkeiten im Wissenschaftsbereich erfolgen.

Für den anwendungsorientierten Master sollen die Studierenden Fach- und Methodenkenntnisse im eigenen Studienfach erwerben, die ihnen eine Tätigkeit nach dem Studienabschluss im außerwissenschaftlichen oder wissenschaftsnahen Bereich ermöglichen. Die Absolvent/innen sollen in der Lage sein, ihr Fachwissen in der Erwerbspraxis anzuwenden und Probleme oder Fragestellungen aus einer neuen Perspektive zu untersuchen. Dabei sollen sie eigene Untersuchungswege suchen und diese umsetzen. Mit dem anwendungsorientierten Master sollen Absolvent/innen zu eigenen wissenschaftlichen Arbeiten befähigt sein, wobei diese stark auf das eigene Fach bezogen sind. Die Tabelle macht des Weiteren deutlich, dass bei dieser Masterausrichtung eine Berufsfokussierung vorliegt. Das mag für einige Studienfächer möglich sein, aber für die Geistes- und Sozialwissenschaften ist eine derartige Zerteilung des Masterstudiums schwer realisierbar. Hier werden vorwiegend Fähigkeiten aus dem Bereich Praxis- und Berufsorientierung herangezogen und die Beschäftigungsfähigkeit nicht ganzheitlich integriert. Wie in der universitären Praxis eine Teilung der Studiengänge inklusive des Lehrpersonals umzusetzen ist, wird von der HRK nicht kommuniziert. Zudem würde es die Einheit von Forschung und Lehre negativ tangieren, da Lehre für Studierende der forschungsorientierten Master vorrangig von Professor/innen durchgeführt würde. Für die Studierenden der anwendungsorientierten Master übernehmen dann wissenschaftliche Mitarbeiter/innen die Lehre, die sich selbst vorrangig im außerwissenschaftlichen Bereich beschäftigt und selbst keine eigenen Forschungsleistungen erbracht haben.

Im Sinne der **Beschäftigungsfähigkeit** kann eine Strukturierung in einzelne Studienphasen sinnvoll sein. Abstufungen zwischen dem Erwerb von Fachkenntnissen und darüber hinaus fachübergreifenden Kenntnissen sowie den Methodenkenntnissen – Beherrschen der Methoden des eigenen Faches oder darüber hinaus Befähigung zu interdisziplinärem Arbeiten – sind als eine Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit durch das Studium zu betrachten. Eine Fokussierung spezieller Berufsfelder mit einer Vermittlung berufsspezifischer Fähigkeiten durch Lehrpersonal, das Praxiserfahrungen vor allem im nichtwissenschaftlichen Bereich erfahren hat, birgt die Gefahr, dass Studium zur Berufsausbildung zu degradieren und die Studierenden gerade nicht ausreichend für den wissensbasierten, modernisierten Arbeitsmarkt vorzubereiten.

In einer Studie vom IfM Bonn (Institut für Mittelstandsforschung) wird dargestellt, dass insbesondere das Ziel der Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit mit der Studienstrukturereform nicht erreicht wurde, da bei Absolvent/innen mit einem Bachelor- oder Masterabschluss der Bedarf an spezifischen Weiterbildungen und Weiterbildungen im Kontext einer unternehmensspezifischen Einarbeitung höher ist als bei Absolvent/innen mit traditionellen Abschlüssen. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass für jedes siebte Unternehmen der Aufwand für die Personalentwicklung seit dem Eintreffen der ersten Absolvent/innen aus den strukturierten Studiengängen angestiegen ist (Maaß/Kay, 2011, S. 44). Zu der Kritik an der mangelhaften Vermittlung der Beschäftigungsfähigkeit muss gesagt werden, dass es nicht allein Aufgabe der Universitäten ist, die Beschäftigungsfähigkeit zu vermitteln, sondern es

um ein Zusammenspiel von verschiedenen Akteuren geht. So gehören die Unternehmen als Akteur dazu. Der Abschied vom Berufskonzept gepaart mit der Betonung des Kompetenzkonzeptes macht es erforderlich, dass im konkreten Arbeitskontext an das im Bachelor/Master erreichte Qualifikationsniveau angeknüpft wird. Es zeichnet sich hier ein Kommunikationsproblem ab. Zum Teil erwarten Unternehmen, dass Hochschulabsolvent/innen mit einem Abschluss eines strukturierten Studienganges, der berufsqualifizierend sein soll, möglichst reibungslos den Arbeitsalltag meistern. Wenn sich allerdings Berufe, wie weiter vorn dargestellt, zunehmend auflösen und die Qualifizierung für wissensbasierte Professionen nach dem Kompetenzkonzept erfolgt, ist eine geänderte Kommunikation durch erhöhte Transparenz bezüglich der erworbenen Fähigkeiten erforderlich.

Hilde Schaeper und Andrä Wolter kommen bezüglich der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden in den strukturierten Studiengängen anhand einer empirischen Analyse zu einem ganz anderen Ergebnis als das eben angeführte des IfM Bonn. Sie haben ermittelt, dass die Studienstrukturreform insbesondere im Bereich der Beschäftigungsfähigkeit Erfolge vorweist, und stützen sich dabei auf eine HIS-Studie von 2005, in der Studierende zu ihrer Selbsteinschätzung bezüglich des Kompetenzerwerbs befragt wurden. Beschäftigungsfähigkeit und Schlüsselkompetenzen sind im Rahmen der Bologna-Reform in Verbindung zu diskutieren. Schaeper und Wolter führen die bessere Förderung der Studierenden im Bereich der Beschäftigungsfähigkeit auf die geänderten Lern- und Lehrkulturen zurück. Insbesondere die Schlüsselkompetenzen werden demnach durch studierendenzentrierte, aktivierende Lehrmethoden gefördert. Die Fachkompetenz von Studierenden aus strukturierten Studiengängen fällt geringer aus als die der Absolvent/innen traditioneller Studiengänge. Grund dafür ist eine weniger starke Forschungsorientierung im Bachelorstudium. Das hoch verdichtete Programm sowie die hohe Studienintensität fördern demnach die Sozialkompetenz. Allerdings teilen die Autoren die Meinung von Weinert, dass *„eine dekontextualisierte Vermittlung in speziellen Kursen außerhalb des Fachcurriculums in vielen Fällen weniger effektiv sein dürfte als sog. integrative Ansätze“* (Schaeper/Wolter, 2008, S. 621). In der Konsequenz bedeutet es, dass sich Studierende der strukturierten Studiengänge weniger stark ausgeprägte Fach- und Methodenkompetenz, dafür eine stärkere Sozialkompetenz attestieren. Allerdings ist festzuhalten, und so wurde es auch im Kapitel 6 dargestellt, dass Beschäftigungsfähigkeit nicht gleich Sozialkompetenz ist.

Abschließend zur Thematisierung der Beschäftigungsfähigkeit wird noch auf die **Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt** eingegangen. Für die Bachelorabschlüsse der Fachhochschulen zeigt sich inzwischen, dass die Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt der Akzeptanz des Diploms der Fachhochschule entspricht. Der Masterabschluss der Universitäten bietet den Absolvent/innen vergleichbare berufliche Möglichkeiten wie den Absolvent/innen der traditionellen Magister- und Diplomabschlüsse der Universitäten. Schwierig gestaltet sich die Akzeptanz des Bachelorabschlusses in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Da die Akzeptanz des Bachelors in diesen Bereichen sich als problematisch abzeichnet, streben Studierende dieser Fächer i. d. R. den Master an, der aber aufgrund der hohen Übergangshürden nur einer eingeschränkten Anzahl zur Verfügung steht. Der Master stellt wegen der Zugangsbeschränkungen somit

auch keinen Regelabschluss dar und ein beachtlicher Teil der Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften muss versuchen, mit dem Bachelorabschluss vergleichbare berufliche Wege zu gehen wie vormals Magister- oder Diplomabsolvent/innen (vgl. Bildung für Deutschland 2014, 2014, S. 138). Die schlechtere Akzeptanz der Bachelorabschlüsse könnte die Tendenz verstärken, dass Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften längere Übergangszeiten in den Arbeitsmarkt benötigen als Absolvent/innen aus MINT-Fächern. Es ist zu erwarten, dass Bachelorabsolvent/innen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften verstärkt in prekären Arbeitssituationen unterkommen und stärker von Arbeitslosigkeit betroffen sind.

Mit der Hochschulreform wurden Studiengangsprofile eingeführt, die die **Transparenz und Übersichtlichkeit der Abschlussbezeichnungen** erhöhen sollen, was bedeutet, dass es eine möglichst geringe Anzahl von diversen Abschlussbezeichnungen gibt. Auch auf diesem Wege soll die Akzeptanz der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt erhöht werden. Hier kommen bei der Betrachtung des aktuellen Zustands Zweifel auf, ob dies erreicht wurde. Gab es vor der Hochschulreform lediglich die Abschlüsse Magister Artium, Diplom, Staatsexamen und Kirchenexamen, gibt es jetzt Bachelor of Arts (B.A.), Bachelor of Science (B.Sc.), Bachelor of Engineering (B.Eng.), Master of Arts (M.A.), Master of Education (M.Edu.), Master of Engineering (M.Eng.), Master of Fine Arts (M.F.A.), Master of Laws (LL.M.) und Master of Science (M.Sc.). Darüber hinaus gibt es die Master of Business Administration, bei denen es sich nicht um konsekutive, sondern um weiterbildende Masterabschlüsse handelt. Inzwischen ist in Deutschland der Bachelor der am häufigsten vergebene HSA (Bildung für Deutschland 2014, 2014, S. 8). Daneben gab es im Januar 2014 laut HRK-Hochschulkompass fast 16.700 verschiedene Studienangebote als grundständige Studiengänge, 45 % mehr als in den Jahren 2005 bis 2007 (Bildung für Deutschland 2014, 2014, S. 121). Dieser enorme Anstieg ist einerseits auf die Teilung der traditionellen Studienangebote in Bachelor- und Masterstudiengänge zurückzuführen, die in dieser Statistik separat gelistet werden. Andererseits spielt auch die Gründung neuer Hochschulen eine bedeutende Rolle. So stieg in Deutschland die Anzahl der staatlich anerkannten Hochschulen zwischen 1995 und 2012 um 100 Hochschulen an. Darüber hinaus wirkt *„der Trend zur Spezialisierung des Studienangebots als Teil der Bemühungen der Hochschulen um Profilbildung“* gegen eine bessere Übersichtlichkeit (Bildung für Deutschland 2014, 2014, S. 121). Neben einer größeren Vielfalt an Abschlüssen sowie einer umfangreicheren Anzahl von Studiengängen bilden sich neue Studienformen heraus. So gibt es zunehmend mehr Teilzeit-, berufsbegleitende und räumlich flexible Angebote, internationale Studiengänge sowie das duale Studium. Letztgenanntes gibt es jedoch nicht im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich.

Die Erhöhung der Transparenz konnte bislang – insbesondere für die Unternehmen – nicht zufriedenstellend erreicht werden.

Zur Schaffung des EHR wurde 1999 in Bologna das Ziel gesetzt, Studien- und Prüfungsleistungen besser vergleichen und leichter anerkennen zu können. Dafür wurde das **ECTS** (European Credit Transfer and Accumulation System) eingeführt.

ECTS bewertet die Arbeitsleistung – den Workload – und nicht die Prüfungsleistungen, die weiterhin mit Noten bewertet werden. ECTS misst also den zeitlichen Umfang des Studiums. Auf diesem Wege soll der Wechsel von einer Hochschule zu einer anderen im EHR erleichtert werden und im Fall eines Studienabbruchs können Arbeitsleistungen im Kontext eines Berufseinstiegs zur Einstufung in die entsprechende Ausbildungsstruktur dienen. Schließlich dient das ECTS der Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen und -abschlüssen und soll die Transparenz der Darstellung der akademischen Lernleistung steigern (HRK, 2007: ECTS im Kontext: Ziele, Erfahrungen und Anwendungsfelder). Bei der Umsetzung der Vergabe von ECTS-Punkten zeichneten sich Probleme insbesondere bei der Bewertung von Prüfungsleistungen ab. Im Jahr 2010 plädierte sogar die HRK für eine Aussetzung der ECTS-Note, da eine Steigerung der Transparenz nicht sichtbar und die Umsetzung zu erheblichen Schwierigkeiten führte. In dem KMK-Beschluss von 2012 wurde jedoch an dem Ziel festgehalten, neben der Abschlussnote die ECTS-Bewertung (eine relative ECTS-Note von A bis E⁸¹) umzusetzen, damit eine Vergleichbarkeit im EHR hergestellt werden kann. Mittlerweile hat sich das ECTS in Bezug auf die Berechnung der Arbeitsleistungen in Deutschland und den meisten Bologna-Mitgliedsstaaten etabliert. Auf die Notenvergabe trifft es weiter nicht zu. Diese erfolgt nicht einheitlich nach ECTS-Bewertungen.

Mit dem ECTS wurde zur Steigerung einer transparenten Darstellung der erreichten Leistung das **Diploma Supplement** eingeführt. Seit 2005⁸² wird parallel zum benoteten Abschlusszeugnis und der Urkunde jeder Absolventin/jedem Absolventen ein Diploma Supplement ausgehändigt. Es beschreibt in Textform den Studiengang und die damit verbundenen Fähigkeiten (lernergebnis-/outputorientiert), um sowohl national als auch international die Einstufung von Hochschulabschlüssen einerseits für Studienzwecke beim Hochschulwechsel und andererseits für Bewerbungen auf dem Arbeitsmarkt vornehmen zu können. Die Beschreibung der Fähigkeiten und Kenntnisse erfolgt anhand der Dublin-Deskriptoren (vgl. Fußnote 105, Seite 131). Den von den Bologna-Mitgliedsländern formulierten Zeitrahmen zur Einführung des Diploma Supplement (bis 1. Januar 2005) haben in Deutschland nur 13 % der Hochschulen eingehalten (HRK, 4/2005). Vielschichtige Probleme führten zu Verzögerungen bei der Einführung des Diploma Supplement sowohl in Deutschland als auch in den anderen Ländern des EHR. Gründe dafür waren personelle Engpässe, organisatorische, technische und redaktionelle Schwierigkeiten. Mittlerweile ist es fast allen Bologna-Mitgliedsstaaten gelungen, den Absolvent/innen das Diploma Supplement in englischer und der jeweiligen Landessprache kostenfrei auszustellen. Die Vergabe des Diploma Supplement, welches nach standardisierten Kriterien im EHR vergeben

⁸¹ Die relative ECTS-Notenskala berechnet sich wie folgt: A – die Prüfungsleistung zählt zu den besten 10 % des Studienganges, B – nächstfolgende 25 %, C – nächstfolgende 30 %, D – nächstfolgende 25 %, E – niedrigste 10 %

⁸² Auf der Bologna-Folgekonferenz in Berlin 2003 wurde die Einführung des Diploma Supplement beschlossen.

wird, hat zu einer besseren Vergleichbarkeit der Abschlüsse zum einen beim Hochschulwechsel und zum anderen auf dem Arbeitsmarkt geführt.

Mit der Bologna-Reform wurde die **Internationalisierung** der Hochschulen als Ziel formuliert. In Deutschland stellt die Internationalisierung einen zentralen Baustein zur institutionellen Profilentwicklung sowie ein wesentliches Instrument der Qualitätsentwicklung dar, so im Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012–2015 in Deutschland zu lesen (Autorengemeinschaft, 2015). Die Internationalisierung sollte mittels der Einführung der strukturierten Studiengänge, der Erhöhung der Transparenz der Abschlüsse durch die Einführung von ECTS und Diploma Supplement sowie der Kooperation mit ausländischen Hochschulen erreicht werden. Zunehmend werden sogenannte Joint Programmes durchgeführt. Hier werden HSA von mindestens einer deutschen und einer ausländischen Hochschule vergeben, die dann als „double degrees“ oder „joint degrees“ bezeichnet werden. Die von der Bundesregierung formulierten Internationalisierungsstrategien sehen zudem eine Etablierung einer Willkommenskultur, die Gründung eines internationalen Campus, die Steigerung der Auslandsmobilität, die Gewinnung exzellenter ausländischer Nachwuchswissenschaftler/innen, der Ausbau internationaler Forschungskooperationen sowie die Etablierung transnationaler Hochschulbildung vor (Autorengemeinschaft, 2015). Laut einer Umfrage der KMK wurden diese Ziele flächendeckend in die Zielvereinbarungen der Hochschulverträge in den Ländern aufgenommen. Darüber hinaus wurden bereits Angebote an den Hochschulen bspw. für die Willkommenskultur wie Dual-Career-Netzwerke eingerichtet und der DAAD vergibt Stipendien für ausländische Studierende über Mittel des Auswärtigen Amtes.

Mobilität stand von 1999 an auf der Agenda der Reform. Sowohl die Mobilität der Studierenden für Studien- und/oder Arbeitsaufenthalte als auch für das wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Personal soll gesteigert werden. Die Einführung der strukturierten Studiengänge mit den zeitlich und inhaltlich abgeteilten Modulen soll dazu führen, dass Studierende verstärkt Teile des Studiums im Ausland absolvieren. Die Auslandsmobilität als Teil der Beschäftigungsfähigkeit soll gestärkt werden, um Studierende und auch das wissenschaftliche Personal für den modernen, globalisierten Arbeitsmarkt zu befähigen. Hier lässt sich an den absoluten Zahlen ein Aufwärtstrend erkennen. Im Jahr 2009 studierten 115.500 Studierende im Ausland. Das waren doppelt so viele, wie noch zum Start der Reform 1999. Die bereits angesprochenen Aspekte der Bologna-Reform (Vergabe von Stipendien für Auslandsaufenthalte, Joint-Degree-Programm, einfachere Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen, die Einführung des ECTS und des Transcript of Records⁸³) sollen mit dazu beitragen, dass 50 % eines Jahrgangs in Deutschlands einen Praktikums- oder Studienaufenthalt im Ausland absolvieren. Das wurde im Hochschulpakt 2020 als Ziel formuliert. Andere Bologna-Mitgliedsstaaten haben sich das Ziel

⁸³ Das Transcript of Records dokumentiert die erbrachten Studienleistungen nach festgelegten Standards. Es werden die Noten, besuchte Lehrveranstaltungen und Module sowie die ECTS beschrieben.

gesetzt, bis 2020 mind. 20 % der Studierenden einen Studienaufenthalt im Ausland zu ermöglichen, womit die Quote deutlich unter der deutschen liegt. Bei den Studienzyklen gibt es klare Unterschiede bezüglich der Mobilitätsquote. Bei den Bachelorstudierenden führten 2013 29 % einen studienbezogenen Aufenthalt durch und im Masterstudium nutzten 2013 41 % der Studierenden diese Möglichkeit. Zu den Masterstudierenden zählt hier auch die Bridge Mobility, also ein Auslandsaufenthalt in der Zeit zwischen Bachelor- und Masterstudium (Bericht der Bundesregierung, 2012, Drucksache 17/8640). Der Zuwachs an Mobilität ist auch mit der Zunahme der finanziellen Förderungen durch BAföG, DAAD und BMBF über den Bologna-Mobilitäts-pakt zu begründen. Probleme, insbesondere zu Beginn der Bologna-Reform, wie Anerkennungsschwierigkeiten und die hohe Belastungsdichte (erhöhte Prüfungsaufkommen, Anwesenheitspflicht, enorme Workloads), hielten die Studierenden eher davon ab, eine Studienphase im Ausland einzurichten.

Es zeigt sich also, dass die Mobilität zugenommen hat, aber das Ziel, dass über 50 % eines Jahrganges im Ausland studieren, Sprachkurse belegen oder ein Praktikum absolvieren, wurde bislang nicht erreicht. Dabei trägt die Mobilität maßgeblich zur Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit bei, da Studierende so internationale Erfahrungen für einen globalisierten oder zumindest europäisierten Arbeitsmarkt erwerben können.

Erklärtes Ziel der Bologna-Reform war, die Quote der **Studienabbrüche** zu senken. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass es zwei Hauptgründe für einen Studienabbruch gibt. Das sind zum einen die Studienbedingungen und zum anderen zu hohe Studienanforderungen. Insbesondere Studierende mit einer guten Hochschulzugangsberechtigung, einem hohen Fachinteresse und einer starken intrinsischen Studienmotivation brechen ein Studium ab, weil sie mit den Studienbedingungen unzufrieden sind (Betreuungsverhältnis, Studienangebote, Studien- und Prüfungsorganisation). Ihr Studium wegen zu hoher Studienanforderungen brechen vor allem Personen ab, die extrinsisch motiviert das Studium aufgenommen haben, schwächere Lern- und Prüfungsleistungen vor dem Studienantritt aufwiesen, oder aber Personen, die von Krankheit betroffen sind. Eine Studie von HIS im Jahr 2003 hat ergeben, dass nur 8 % der Studienabbrüche auf problematische Studienbedingungen zurückzuführen sind. Eine Verbesserung der Studienbedingungen seitens der Hochschulen könnte dem entgegenwirken. So würde z. B. ein strukturiertes Informationsmanagement seitens der Hochschulen sowie eine Selbsteinschätzung zum genauen Abgleich der Erwartungen sowohl auf der Seite der Studieninteressierten als auch auf der Seite der Hochschule Studienabbrüchen vorbeugen helfen (Blüthmann/Lepa/Thiel, 2008, S. 4006). Laut Statistischem Bundesamt gestaltet sich die Erfolgsquote⁸⁴ in den letzten Jahren für die Geistes- und Sozialwissenschaften tendenziell positiv. Betrug der Erfolgsquotient für die Sprach- und Kulturwissenschaft im Jahr 2001 70,3 %, lag dieser 2005 bei 77,4 % (Statistisches Bundesamt, 2013).

⁸⁴ Die Erfolgsquote ist der Quotient aus der Zahl der Absolvent/innen mit Studienbeginn im Jahr X und der Zahl der Studienanfänger/innen im Jahr X.

Zu den Studienabbrechern allgemein hat die HIS-Studie herausgefunden, dass die Abbrecherquote in den Bachelorstudiengängen gegenüber traditionellen Studiengängen gestiegen ist. An den Universitäten liegt der durchschnittliche Wert bei Bachelorstudiengängen bei 25 %. Allerdings gibt es beachtliche Unterschiede in den einzelnen Fachbereichen. Insbesondere für die hier untersuchten Fächer der Geistes- und Sozialwissenschaften sind die Abbruchquoten gesunken (Heine, in: Wernstedt/John-Ohnesorg, 2010, S. 15).

Zwischen den Aspekten Studienabbruch und Beschäftigungsfähigkeit besteht ein nicht unerheblicher Zusammenhang, weshalb dieser Punkt hier thematisiert wurde. I. d. R. ist ein erfolgreicher Hochschulabschluss Voraussetzung für bildungsadäquate Erwerbstätigkeiten und zum anderen können sich häufige Wechsel von Studiengängen oder Bildungswegen negativ auf die Beschäftigungsfähigkeit auswirken.

Neben der Verbesserung der Transparenz der Abschlüsse (Einführung von Diploma Supplement, Transcript of Records, ECTS) fokussierte die Bologna-Reform die Verbesserung der **Anerkennung von Leistungen**, die im Hochschulkontext und auch außerhalb dessen erbracht wurden. Der DAAD kam in einer Erhebung zu dem Schluss, dass die Anerkennungspraxis eine positive Entwicklung genommen hat. *„So wurden bei 69 % der auslandsmobilen Studierenden, deren Gasthochschulen das ECTS verwendeten, alle Studienleistungen vollständig anerkannt“* (Autorengemeinschaft, 2015, S. 27). Für die Anerkennung von Leistungen, die im Ausland und/oder außerhalb der Hochschule erbracht wurden, ist es besonders wichtig, dass Modulbeschreibungen klar kompetenzorientiert und auch frei zugänglich sind.

Mit dem Ziel der Qualitätssicherung wurde in Deutschland die **Akkreditierung** der Studiengänge durch Akkreditierungsagenturen im Rahmen der Reform angeregt. Im Jahr 2014 waren in Deutschland über 60 % der Bachelor- und Masterstudiengänge akkreditiert. Zur Qualitätssicherung, insbesondere zur Sicherstellung fachlicher und inhaltlicher Mindeststandards bei der Einführung strukturierter Studiengänge, hat die KMK am 3. Dezember 1998 beschlossen, dass Bachelor- und Masterstudiengänge für den Erhalt einer staatlichen Genehmigung zu akkreditieren⁸⁵ sind (KMK, 1998). Die Akkreditierung steht laut KMK unter der Prämisse: *„Vielfalt ermöglichen, Qualität sichern, Transparenz schaffen“* (KMK, 2015⁸⁶). Es stellt sich jedoch die Frage, ob gerade die Akkreditierung, die durch verschiedene Agenturen vollzogen wird, Vielfalt ermöglicht oder aber zur Steigerung der Komplexität sowie der Bürokratisierung der Bologna-Reform in Deutschland geführt hat. Für die Akkreditierung wurde von der KMK ein Akkreditierungsrat berufen, der – bestehend aus 14 Mitgliedern⁸⁷ – vorrangig

⁸⁵ Akkreditierung ist lt. Definition des WR *„... die positive oder negative Entscheidung über die Erfüllung von Mindeststandards für die Einrichtung eines Studienganges bzw. einer Hochschule.“* (WR, 2000, S.5)

⁸⁶ Quelle: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm1998/284plenarsitzung/akkreditierungsverfahren.html>; letzter Zugriff 28.07.2015.

⁸⁷ Zu den 14 Mitgliedern des Akkreditierungsrates zählen: vier Wissenschaftler/innen, vier Vertreter/innen der Berufspraxis, zwei Studierende, ein Rektor/Präsident bzw. eine Rektorin/Präsidentin der Universität und zwei Vertreter/innen des Landes.

die Aufgabe hat, den Akkreditierungsablauf zu koordinieren und zu überwachen. Der Akkreditierungsrat legt die Mindeststandards und Akkreditierungsrichtlinien fest. Die fachliche und inhaltliche Prüfung der Studiengänge oder Institutionen übernehmen Akkreditierungsagenturen. Aktuell gibt es zehn Agenturen⁸⁸, die berechtigt sind, das Qualitätssiegel des Akkreditierungsrates zu vergeben. Diese unterscheiden sich hinsichtlich Rechtsform, Trägerschaft, Zielsetzung und Art der finanziellen Beteiligung (Khlavna, 2008, S. 63). Der Akkreditierungsrat ist das höchste Gremium im Prozess der Akkreditierung, Reakkreditierung und Evaluierung. Der Rat ist neben der Qualitätssicherung der Studiengänge für die Akkreditierung der Akkreditierungsagenturen zuständig. Es gibt Systemakkreditierung (der für Lehre und Studium relevanten Strukturen und Prozesse, also hochschuleigene Qualitätssicherungssysteme) und Programmakkreditierungen (Akkreditierung einzelner Studiengänge).⁸⁹ Um die dezentrale Qualitätssicherung mittels finanziell unabhängiger und nicht gewinnorientierter Akkreditierungsagenturen zu gewährleisten, tragen die Kosten der Akkreditierung die Hochschulen selbst. Die Preise für die Akkreditierung unterscheiden sich je nach Agentur und liegen bei der Akkreditierung eines Studienganges bei ca. 15.000 Euro (Brändle, 2010, S. 91). Für die Hochschulen sind dadurch enorme Kosten sowie hohe Arbeitsbelastungen mit der Akkreditierung verbunden. Obwohl formal die Entscheidungshoheit zur Akkreditierung bei den Kultusminister/innen bzw. der KMK liegt, treffen die Agenturen insbesondere bei der Programmakkreditierung die Entscheidungen – bedingt durch die enorm hohe Arbeitsbelastung – selbst. Der Akkreditierungsrat schafft lediglich eine stichprobenhafte Überprüfung der durchgeführten Akkreditierungsverfahren, was letztlich dazu führt, *„... dass durch eine verstärkte Überprüfung der Hochschuleinrichtungen durch die Akkreditierungsagenturen die Autonomie der Hochschulen im Vergleich zu einer rein staatlich durchgeführten Kontrolle sinkt“* (Brändle, 2010; S. 93).

In den Regeln des Akkreditierungsrates, nach denen Studiengänge oder Hochschulen akkreditiert werden, wird der Fokus auf formulierte Qualifikationsziele gerichtet: *„Die Qualifikationsziele umfassen fachliche und überfachliche Aspekte, insbesondere wissenschaftliche oder künstlerische Befähigung, die Befähigung, eine qualifizierte Beschäftigung aufzunehmen, die Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement und*

⁸⁸ **AAQ** – Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung, **ACQUIN** – Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut, **AHPGS** – Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales, **AKAST** – Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung kanonischer Studiengänge, **AQ** – Austria Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, **AQAS** – Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen, **ASIIN** – Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik, **evalag** – Evaluationsagentur Baden-Württemberg, **FIBAA** – Foundation for International Business Administration Accreditation, **ZEVA** – Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (<http://www.akkreditierungsrat.de/>; letzter Zugriff 28.07.2015).

⁸⁹ Bei der Programmakkreditierung ist der finanzielle Aufwand für die Hochschule größer als bei der Systemakkreditierung. Des Weiteren hat die Hochschule bei der Systemakkreditierung mehr Spielraum für eigenständige Gestaltungsmöglichkeiten und erhält sich somit mehr Autonomie. Allerdings ist der Faktor Arbeitsbelastung bei der Systemakkreditierung wesentlich höher, da die Hochschule alle Maßnahmen der Qualitätssicherung selbst verantwortet und der Agentur jährlich Informationen über die Qualitätssicherung vorlegen muss. Ein weiterer Unterschied zwischen beiden Verfahren ist der Zeitpunkt zur Reakkreditierung, der bei der Systemakkreditierung acht Jahre und bei der Programmakkreditierung fünf Jahre beträgt.

Persönlichkeitsentwicklung" (Akkreditierungsrat, 2013). Grundlage für die formulierten Regeln stellt insbesondere der Qualifikationsrahmen⁹⁰ für deutsche Hochschulabschlüsse dar. Besondere Betonung bei der Formulierung der Akkreditierungsregeln erfährt die Studierbarkeit⁹¹.

Die ganze Bandbreite an Regeln, die Studienfächer oder Hochschulen zu erfüllen haben, damit sie durch die Akkreditierungsagenturen die Berechtigung erhalten, die strukturierten HSA zu vergeben, schränkt Spielräume der Hochschulen enorm ein. Das Ziel, welches die KMK mit der Akkreditierung verfolgte, nämlich die Vielfalt zu erhöhen, wird hier als nicht erfüllt angesehen. Bei den traditionellen Studiengängen wurde nicht reglementiert, wie Studieninhalte umzusetzen sind, in welcher Reihenfolge oder wie lange sich Studierende mit welchen Themen zu beschäftigen haben. Der Qualifikationsrahmen regelt, welches Wissen, Verstehen und Können Studierende im Rahmen der einzelnen Studienphasen zu erwerben haben und mit Abschluss des Studiums vorweisen sollten. Diese Art des Eingriffs in die inhaltliche Ausrichtung des Studiums durch externe Akteure stellt einerseits einen Eingriff in die Autonomie der Hochschule, andererseits eine klare Orientierung am New-Public-Management-Konzept dar und birgt die Gefahr, dass die Fächer bei der Gestaltung von Studiengangskonzepten das Berufskonzept fokussieren.

Ein weiterer Punkt konnte noch nicht annähernd zufriedenstellend umgesetzt werden, so z. B. die **Verbesserung der Studierbarkeit**. Bei der HIS-Untersuchung gaben 51 % der Studierenden an Universitäten an, dass sie Probleme bei der Bewältigung des Stoffumfangs (Stofffülle, Selbstständigkeit in der Studiengestaltung, fachliches Anforderungsniveau, Verstehen grundlegender Prinzipien) haben. Bei den traditionellen Studiengängen lag dieser Anteil bei 36 % (Heine, in: Wernstedt/John-Ohnesorg, 2010, S. 14).

Insbesondere vor dem Hintergrund eines zu erwartenden Fachkräftemangels sowie des demografischen Wandels der Gesellschaft wurde das Thema lebenslanges Lernen in den Prozess integriert. Auch hierfür wurden bestimmte finanzielle Fördermöglichkeiten eingerichtet, um Bildungsinteressierten, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, zeitliche Räume für Bildungsphasen zu erschließen. Seit 2008 existiert das Aufstiegsstipendium⁹². Die Erhöhung von Teilzeitstudienangeboten/berufsbegleitenden

90 „Ein Qualifikationsrahmen ist eine systematische Beschreibung der Qualifikationen, die das Bildungssystem eines Landes hervorbringt“ (KMK, 2005, S. 2). Konkret heißt es in dem Papier, dass das Qualifikationsprofil der Absolvent/innen beschrieben wird, angestrebte Lernergebnisse dokumentiert werden, Kompetenzen und Fähigkeiten beschrieben werden sowie formale Faktoren des Studiums wie ECTS, Zulassungskriterien, formale Berechtigungen erläutert werden).

91 Studierbarkeit ist im Sinne der Akkreditierung gekennzeichnet durch: Erreichen der gesetzten Qualifikationsniveaus, realistische Einschätzung der studentischen Arbeitsbelastung, Anwendung des ECTS, Modularisierung, angemessene Prüfungsorganisation, Existenz von Beratungs- und Betreuungsangeboten, Berücksichtigung der Geschlechtergerechtigkeit, Berücksichtigung der Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderung, Migrationshintergrund, Kind, ausländischen Studierenden, bildungsfernen Schichten, Formulierung von Regelungen für Anerkennungsmöglichkeiten von außerhalb der Hochschule erworbenen Leistungen (Akkreditierungsrat, 2013).

92 Das Aufstiegsstipendium wird vom BMBF gezahlt und beträgt im Monat aktuell für ein Vollzeitstudium an einer staatlich anerkannten Hochschule 750 Euro im Monat. Es richtet sich „an besonders motivierte Berufstätige, die sich mit einem Hochschulstudium beruflich und persönlich weiterentwickeln möchten.“ Eingeführt wurde das Aufstiegsstipendium 2008 und bis jetzt von 7000 Menschen in Anspruch genommen (<http://www.bmbf.de/de/12742.php>; letzter Zugriff 28.08.2015).

Studiengängen sollen den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte erleichterten⁹³. Neben der Einführung spezieller Stipendien und der Erleichterung des Hochschulzugangs für Erwerbstätige sollen Hochschulen durch Vor- und Brückenkurse, Fernstudiengänge, neue Lehrformen wie „blended learning“ den erwerbstätigen Studieninteressierten stärker entsprechen.

Deutlich zu erkennen ist, dass die Bologna-Reform im Laufe des Prozesses kontinuierlich modifiziert wurde. An den zentralen Zielen von 1999 wird weiter festgehalten, sie wurden jedoch inhaltlich angepasst. So kamen, wie im Vorfeld beschrieben, Aspekte der Output-/Kompetenzorientierung und der Studierendenorientierung im Lehr- und Lernprozess hinzu. Andererseits gab es inhaltliche Verschiebungen bei den Zielen. Die Beschäftigungsfähigkeit stand zwar von Anfang an im Fokus der einzelnen Studienphasen, die Interpretation und somit die praktische Umsetzung hat sich jedoch deutlich geändert. Des Weiteren wurden neue Ziele in den Reformprozess aufgenommen. Zu diesen neu aufgenommenen Bereichen gehören die soziale Dimension (vgl. Abschnitt 7.2) sowie das lebenslange Lernen. Um eine möglichst gleichberechtigte Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen beim Zugang zum Studium sowie der Absolvierung eines Studiums zu erreichen, wurden mit dem Hochschulpakt 2020 mehr Studienplätze eingerichtet und 2015 das BAföG-Änderungsgesetz⁹⁴ verabschiedet. Diese Maßnahmen sollen die soziale Mischung an den Hochschulen befördern, da noch 2014 die Hälfte der Studierenden aus Akademikerfamilien kam (Autorengruppe, 2015, S. 30 ff).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass bei der Entwicklung des EHR durch Veränderungen der Zweiten Moderne eine Ausrichtung der akademischen Bildung an wirtschaftlichen Aspekten erkennbar wird. Noch 1988 forderten deutsche Hochschulrektoren „*die Freiheit der Forschung, der Lehre und der Ausbildung in der Tradition des europäischen Humanismus*“ (vgl. Die Magna Charta der Universitäten, Bologna 1988) mit dem Ziel, universales Wissen hervorzubringen. 1992 forderten die Hochschulrektoren eine stärkere Orientierung des Hochschulstudiums an beruflichen Belangen, wobei insbesondere „*die Kombination von Grundkenntnissen sowie Fachkenntnissen und sozialen Kompetenzen*“ (HRK, 1992a, S. 21 f.) gefordert wurde.

Nach der Darstellung der Bologna-Reform von der Idee bis zur Umsetzung und der Diskussion der Ergebnisse, aus denen bereits deutlich wurde, dass die Reform nicht abgeschlossen ist, wird im Folgenden die Kritik an der Reform beschrieben.

⁹³ Beschluss 2009 von der KMK zur harmonisierten Öffnung der Hochschulen für berufliche Qualifizierte, dass Inhaber beruflicher Aufstiegsfortbildungen wie Meister, Fachwirte, Techniker sowie Inhaber gleichgestellter Abschlüsse eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten.

⁹⁴ Das BAföG-Änderungsgesetz beinhaltet eine Anhebung der Bedarfssätze und Freibeträge um 7 % sowie eine 15%ige Anhebung und Vereinheitlichung des Kinderbetreuungszuschlags – lt. Artikel 1 des BGBl. I S. 2475 vom 23. Dezember 2014 (<https://www.bafög.de/de/rechtsgrundlagen-203.php>; letzter Zugriff 11.09.2015).

7.5 Kritik an der Bologna-Reform

Selbstverständlich geht ein solch umfangreicher Reformprozess nicht ohne Kritik vonstatten, insbesondere wenn fast ein ganzer Kontinent involviert ist. Es sind nicht nur die Interessen verschiedener Statusgruppen einer Hochschule, verschiedene Hochschulvertreter eines Staates zu vereinen, sondern weitere verschiedene Akteure aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen sowie Nationen zu berücksichtigen.

Allein an den Wortschöpfungen lässt sich der Unmut einiger bezüglich der Bologna-Reform oder einzelner Aspekte, die mit dem Prozess verbunden sind, ausmachen. So sprechen Buchtitel wie „Bachelor Bolognese“ von Andrea Liesner und Ingrid Lohmann, „Bildung statt Bologna“ von Dieter Lenzen, „Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie“ von Stefan Kühl oder „Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung“ von Julian Nida-Rümelin oder „Auf dem Weg in eine neue deutsche Bildungskatastrophe“ von Julian Nida-Rümelin und Klaus Zierer für sich. Neben diesen Buchtiteln gibt es die eben angesprochenen Wortschöpfungen wie „Bulimie-Lernen“ (Lernen für einen bestimmten Termin, an dem alles Gelernte ausgeschüttet wird, um es direkt wieder zu vergessen), die Universität als durchbürokratisierte Lernmaschinerie (Kühl, 2012) oder aber „Praxisorientierung, der Untergang der Wissenschaftskultur“ (Nida-Rümelin/Zierer, 2015).

Der Bologna-Reform wird regelmäßig vorgeworfen, sich konträr zum **Humboldt'schen Bildungsideal** zu verhalten und sich so von einem tradierten Bildungsideal, welches die deutsche Wissenschaftslandschaft über mehrere Generationen verfolgte und international Anklang fand, zu entfernen. Es gebe eine Unterwerfung der Wissenschaft unter die Funktionslogik des Marktes. Dabei beziehen sich die Hochschullehrer/innen, die diese Kritik äußern, auf die Anforderung, Studierende im Bachelorstudiengang auf relevante Berufsfelder vorzubereiten und somit aus dem universitären Studium im Sinne der Bildung eine Ausbildung zu machen. Doch genau das wird von den Hochschullehrer/innen kritisiert. Stollberg-Rilinger favorisiert das Festhalten am Humboldt'schen Modell insbesondere für die Geistes- und Sozialwissenschaften und schlägt als Konsequenz vor: *„Gerade deshalb, weil es spezifische Praxisfelder für unsere Wissenschaften, die entsprechend der Forschungsentwicklung spezialisiert sind, nicht gibt, können wir dafür auch nicht gezielt ausbilden ... Stattdessen sollten wir uns auf die eigenen, wissenschaftsspezifischen Stärken besinnen“* (Stollberg-Rilinger, 2005, S. 5). Stollberg-Rilinger plädiert dafür, die Studierenden durch die Anbindung an die Forschung wissenschaftlich zu qualifizieren. Ein Studium also, das die Pluralisierung der Forschungsgegenstände abbildet und sich nicht *„an vermeintliche Nachfragezwecke“* anbietet. Ziel sollte sein, fachwissenschaftliches Lernen zu lehren, zum kritischen Denken und Fragen anzuregen, fachspezifische Methoden zu lehren, damit Studierende besonders der Geisteswissenschaften befähigt werden, *„einen hermeneutisch geprägten Habitus zu erwerben“*; letztlich gehe es darum, *„die richtigen Fragen zu stellen“* und nicht fertige Antworten zu vermitteln (Stollberg-Rilinger, 2005, S. 5).

Nun liegt die Ausgestaltung der Curricula in der Hand der Fakultäten, die die Interpretationsfreiheit haben, die „Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit“ für ihre Zielgruppe zu definieren und in ihre Studiengänge zu integrieren. Letztlich ist es eine

Frage der Gestaltung des Curriculums, ob ein Studium dem Humboldt'schen Bildungsideal folgt oder eben nicht. In den Papieren der Bologna-Reform wurde nicht gefordert, eine Berufsausbildung aus den Bachelorstudiengängen zu machen. Es ist vor allem an den Fakultäten und Universitäten selbst, sich auf die wissenschaftsspezifischen Stärken zu besinnen, die Einheit von Forschung und Lehre nicht aufzugeben und die Studierenden im Bereich Beschäftigungsfähigkeit zu stärken. Wie sich diese Problematik bei den strukturierten Studiengängen an der Humboldt-Universität zu Berlin gestaltet und wie einerseits die Absolvent/innen und andererseits die Unternehmen darauf reagieren, wird im empirischen Abschnitt dieser Arbeit dargestellt.

An die Kritik, dass die Bologna-Reform durch die Ausrichtung an New-Public-Management-Konzepten sich vom Humboldt'schen Bildungsideal verabschiede, knüpft Julian Nida-Rümelin an. Ein wesentliches Problem, welches Nida-Rümelin in der Bologna-Reform sieht, ist das **Fehlen eines anthropologischen/philosophischen Fundaments**, denn dieses sei durch ökonomisch motivierte Erwartungen ersetzt worden, nach denen Bildung an unmittelbar anknüpfende Verwertungsinteressen gekoppelt werde (Nida-Rümelin, 2013, S. 12). In seinem Buch „Der Akademisierungswahn“ beschreibt er das Ziel der humanistisch geprägten Bildung: Sie solle *„eine eigenverantwortliche Autorenschaft des Lebens ... ermöglichen“* (Nida-Rümelin, 2014, S. 78). Bildung sei nach humanistischen Kriterien, die auch dem Humboldt'schen Bildungsideal zugrunde liegen, nicht instrumentell messbar. Sie könne nur inhaltlich definiert werden. Bildung sei ihrer selbst wegen erstrebenswert und verfolge somit einen Selbstzweck. Das Maß an Bildung werde nicht durch eine berufliche Position bestimmt und sei auch nicht identisch mit der Verweildauer im Bildungssystem. Ziel der Bildung – nach dem humanistischen Ansatz – sei, ein Leben nach den eigenen Regeln zu führen, frei zu entscheiden und verantwortlich zu sein (Nida-Rümelin, 2013, S. 60). Julian Nida-Rümelin betont, dass es Zeit und Freiheit für Bildung bedürfe. *„Bildung speist sich aus Neugier, wie es wirklich ist. Wer dieser Neugier den Boden entzieht, macht jede Bildungsanstrengung obsolet“* (Nida-Rümelin, 2013, S. 135). Das Humboldt'sche Bildungsideal beruht insbesondere darauf, so Nida-Rümelin, dass die Bedeutung der Bildung im Niveau der Bildungsinhalte begründet liegt und nicht *„in der Spezialisierung des Bildungswesens auf Erfordernisse der Berufe“* (Nida-Rümelin, 2014, S. 54). Akademisch gebildet ist nach Nida-Rümelin jemand dann, wenn ein wissenschaftliches Studium absolviert wurde, dessen Kriterium die Einheit von Forschung und Lehre ist (Nida-Rümelin, 2014, S. 135).

Besonders kritisch wird seitens der Universitäten der Punkt **Berufsqualifizierung** eingeschätzt, schließlich stellt der Bachelor einen ersten berufsqualifizierenden und der Master den zweiten berufsqualifizierenden HSA dar. In Großbritannien wird bereits seit Mitte der 1970er Jahre die Beschäftigungsfähigkeit *„als konstitutiver Bestandteil einer Ausbildung und Beruf umfassenden Gesamtbildungskonzepts betrachtet, das das Studium in ein Kontinuum mit dem späteren notwendig berufsbegleitenden lifelong learning stellt“* (Richter, 2004, S. 3). In Deutschland gab es immer wieder seitens der Hochschulen Kritik an der Inklusion praxisbezogener Elemente ins Curriculum. Es wurde befürchtet, dass die akademische Bildung reduziert werde und eine Bildung durch Wissenschaft Instrumenten zur Erlangung der

Beschäftigungsfähigkeit weichen solle (Paul Kellermann, 2000, in: Welbers/Waldeyer, 2001, S. 106). Clemens Knobloch wirft den Hochschulen eine halbherzige und unprofessionelle Umsetzung in puncto Berufsqualifizierung vor. Knobloch sieht sehr wohl die Notwendigkeit der Qualifizierung der Studierenden: *„Berufsbezug als Grundsatz ist sicherlich unabweisbar. Die Massenhochschule bildet nicht für die Wissenschaft aus, sondern für die Berufe, die eine akademische Ausbildung verlangen ...“* Er bezeichnet die Praxisangebote an Hochschulen als *„Fassadenkunst“* und *„Betrug“*. Aus Mangel an finanziellen Möglichkeiten werden *„schlecht bezahlte Lehraufträge an auf dem Arbeitsmarkt gescheiterte Kräfte“* vergeben. Clemens vertritt die Meinung: *„Nichts ist so praktisch, wie eine gute Theorie“* (Knobloch, in: Liesner/Lohmann, 2009, S. 109).

Das Bachelorstudium weist, so Frank Multrus, **große Defizite sowohl in der fachwissenschaftlichen als auch der praxisorientierten Qualifikation** auf. Absolvent/innen mit diesem HSA seien *„doppelt benachteiligt, da im Vergleich zu anderen Abschlussarten weniger an Praxiserfahrung und weniger an Forschungsorientierung“* im Curriculum enthalten seien (Multrus, S. 157, in: Hessler/Oechsle/Scharlau, 2013). Führende deutsche Unternehmen üben ebenfalls Kritik und beschränken Beschäftigungsfähigkeit auf Praxisorientierung. In der 5. Erklärung der Personalvorstände führender deutscher Unternehmen von 2012 kritisieren die Unternehmen, das bis dato lediglich 17 % der Studierenden an Universitäten und 32 % an Fachhochschulen mit der Praxisausbildung zufrieden seien und des Weiteren drei Viertel der Unternehmen einen stärkeren Praxisbezug im Rahmen des Studiums wünschten. In dieser Erklärung äußern sich die Personalvorstände dahingehend, dass sie für längere Praxisphasen sowie problemorientiertes und projektbasiertes Lernen plädieren. In dem Konzept heißt es: *„Unternehmen stellen vor allem gut gebildete Persönlichkeiten und nicht formale Abschlüsse ein. ... Deshalb ist die wesentliche Aufgabe der Hochschulen die integrierte Vermittlung überfachlicher Kompetenzen“* (Bologna@Germany 2010, 2012, S. 3). Diese zuletzt zitierte Forderung ist mit dem Konzept der Beschäftigungsfähigkeit auf einer Linie.

Auch Dieter Lenzen kritisiert die Auflage aus Brüssel, einen „Berufsbezug“ zu integrieren, wobei es sich nach dem Verständnis dieser Arbeit um eine falsche Verwendung des Begriffes Employability handelt. Insbesondere lehnt er unter dem Aspekt des Berufsbezugs die Intention der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen losgelöst vom fachlichen Kontext ab. Allein Sprachkurse werden in diesem Zusammenhang von Dieter Lenzen als sinnvoll bewertet (Lenzen, 2014). Lenzens Resümee lautet, dass die Reform die selbst gesteckten Ziele nicht erreichen kann, da die Universität nach diesem Modell ausbildet und nicht bildet und zwar ausbildet für Berufe nach dem tayloristisch geprägten Berufskonzept. Nach Lenzen bedarf es einer Reform, die von der Einsicht geprägt ist, *„dass der Wissenschaftler nicht einfach irgendeinen Job erledigt, sondern ... selbst entscheiden [können muss], was er forschen und lehren möchte“*, und das unabhängig von bürokratischen Vorgaben (Lenzen, 2014, S. 79). Dazu sei ein *„Konzept nachhaltiger Wissenschaft“*, mit einer problem- und frageorientierten akademischen Lehre, die Studierende zu selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten befähigt und bei dem Entscheidungsprozesse von allen beteiligten Gruppen erarbeitet werden, nötig (Lenzen, 2014, S. 103f.).

Von verschiedenen Seiten wird wiederholt Kritik an dem Konzept der Vergabe von Leistungspunkten oder, um bei der originalen Bezeichnung zu bleiben, den **European Credit Points**, geübt. Als problematisch wird bei diesem System gesehen, dass das Studium im Sinne von New-Public-Management-Konzepten mit Benchmarks versehen und jede Arbeits- und Lernleistung nach einem standardisiert-festgelegten Arbeitsaufwand strukturiert wird. Erstes Problem, dem im Laufe der Bologna-Reform versucht wird, durch Vereinheitlichung zu begegnen, ist der zugrunde liegende Workload. In einigen Ländern des EHR wird für die Vergabe von 1 ECTS ein Workload von 30 Stunden (Deutschland, Rumänien, Belgien) angesetzt und in anderen von 25 Stunden (Österreich, Kroatien, Spanien); in Finnland gibt es den Creditpoint für 27 Stunden geleisteter Arbeit. Für einen Bachelorstudiengang mit 180 ECTS bedeutet es umgerechnet, dass Studierende in Deutschland, Rumänien und Belgien 5400 Arbeitsstunden leisten müssen und in Österreich, Italien und Spanien 4500 Stunden. Damit ist das gesetzte Ziel der vereinfachten Anerkennung von außerhalb der „eigenen“ Hochschule erbrachten Leistungen verkompliziert, da in der Praxis z. T. komplexe Umrechnungsprozesse stattfinden. Zentrales Problem bei der ECTS-Vergabe ist zudem die Messbarkeit des Stundenaufwands bei individuell verschiedenen Fähigkeiten.

Christin Florin sieht in dem hohen Maß an Regeln und vorgegebenen Strukturen ein weiteres Problem. Diese **Reglementierungen**, die durch die Bologna-Reform verstärkt wurden, trügen dazu bei, dass Studierende unkritisch und angepasst werden. Es werde genau so viel gelernt, wie erforderlich ist. Das Interesse an Seminaren erstreckte sich in erster Linie auf den Erwerb von Credit Points und nicht auf die Lehrinhalte (Florin, 2014). Die Studierenden, so Florins Argumentation, nehmen jede Form von Rat, Hilfestellung, Struktur dankend an und müssen so wenige Entscheidungen treffen oder eigene Strategien entwickeln, damit sie in einer hochkomplexen Gesellschaft mit umfassenden Entscheidungsfreiheiten in fast jeder Lebenssituation Ankerpunkte finden (Florin, 2014, S. 53). Eine weitere Beobachtung Florins, die sich in der Argumentation von Nida-Rümelins Akademisierungswahn-These wiederfindet, ist, dass die strukturierten Studiengänge mit dem starren Regelsystem durch Module und ECTS dazu verleiten, Studienpunkte, Zertifikate bis hin zu Bachelor- und Masterzeugnissen zu sammeln. Florin beschreibt diese „Sammelleidenschaft“ als „Kompetenzzhamster“ (Florin, 2014, S. 63). So würden an geisteswissenschaftliche Bachelorstudiengänge Master-Managementstudiengänge angefügt und geistiger Arbeit allein wenig zugetraut (Florin, 2014, S. 63).

Das Regelwerk von Workload, Credits und Modularisierung hat, so Stefan Kühl, zu einer Komplexitätssteigerung geführt, die neben einem enormen administrativen Aufwand „die Notwendigkeit der Regelabweichung in Universitäten“ verstärkt (Kühl, 2012, S. 102). Interessant ist an der Argumentation von Kühl, dass er für die Komplexitätssteigerung in erster Linie die Fachbereiche, Institute und Hochschulen selbst verantwortlich macht, die durch stark reglementierte Modul- und Curriculumsbeschreibungen wirkliche Wahlmöglichkeiten obsolet machten und einhergehend mit der punktegenauen Abrechnung der Lern- bzw. Arbeitsleistungen – errechnet anhand eines durchschnittlichen Studierenden – ein komplexes Konstrukt mit wenigen Spielräumen entstehen ließen. Das Sammeln von Punkten, vergleichbar mit Treueherzen

an der Supermarktkasse, für akademische Leistungen wirke in der Tat befremdlich, wenn das Interesse der Studierenden an Leistungspunkten höher ist als an Lerninhalten. Kühls Lösungsvorschlag ist, die Bologna-Reform in drei Teile aufzuspalten und den Universitäten die Wahl zu lassen zwischen gestuften Studiengängen, Modularisierung und ECTS-Punkten: „[Je] nach Bedarf würde der eine oder andere Wirkstoff den Universitäten verabreicht werden“, um so die Komplexität der Bologna-Reform und die damit verbundene Inflexibilität und Bürokratisierung zu mindern (Kühl, 2012, S. 146). Es bleiben die Fragen offen, wer den Wirkstoff verabreicht und wie auf diesem Wege die Bologna-Ziele (wie bspw. Vergleichbarkeit, Mobilität durch leichtere Anrechenbarkeit, Schaffung des EHR) erreicht werden können.

Dieter Lenzens Kritik bezüglich der Reglementierung richtet sich an die **Verschulungsprozesse**, die durch das Akkreditierungssystem, die Modularisierung und die Einführung des Begriffs Workload ausgelöst wurden. Die Lernbelastung eines universitären Studiums als Workload zu beschreiben, kann nach seiner Meinung nur dazu führen, dass Studierende wie Fabrikarbeiter *„die wöchentliche Lernbelastung auf 40 Stunden [...] reduzieren, um für die erfolgreiche Absolvierung der ‚Arbeitsstunden‘ dann den Monatslohn in Form von Credits [kassieren]“* (Lenzen, 2014, S. 76).

Ein Punkt, der bereits bei der ECTS-Thematik genannt wurde und ebenfalls häufig kritisiert wird, ist die **Modularisierung**. Die Gestaltung eines Curriculums, welches sich aus outputorientierten Modulen zusammensetzt, die mit einem hohen Administrations- und Prüfungsaufwand einhergehen, wird kritisch als zunehmende Verschulung beschrieben. Von Hochschullehrer/innen wird an der Bologna-Reform insbesondere das verstärkte Prüfungsaufkommen, die steigende Lehrbelastung sowie die stärkere Normierung des Lernstoffs durch die Modularisierung kritisiert (Stollberg-Rilinger, 2005). Die Umsetzung der Forderung nach der Vereinheitlichung der Lehrinhalte führt, so Stollberg-Rilinger, zu einer rigiden Vereinfachung der Lehrinhalte sowie enormer Reglementierung (Stollberg-Rilinger, 2005). In den traditionellen Studiengängen fanden Prüfungen lediglich zum Abschluss des Grund- und Hauptstudiums statt. Zur Zulassung zu diesen Prüfungen mussten festgelegte Leistungen erbracht werden, wie z. B. Teilnahme an bestimmten Veranstaltungen, Halten von Referaten, Verfassen von Hausarbeiten oder Schreiben von Klausuren. Für die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer war der Anteil von Klausuren zum Erwerb von Leistungsscheinen eher gering. Mit der Einführung der Modularisierung wurde festgelegt, dass fast alle Module mit einer Modulabschlussprüfung enden. Module sind möglichst innerhalb eines Semesters abzuschließen, damit bspw. Auslandsaufenthalte nicht durch lang andauernde Module negativ beeinflusst werden⁹⁵. Die Modulabschlussnoten werden auf das Abschlusszeugnis übertragen. Module sollen nicht zu kleinteilig organisiert werden, um die Prüfungsbelastung so gering wie möglich zu halten. Es lässt sich keine durchschnittliche Prüfungsbelastung

⁹⁵ Diese Regelung ist ein Beschluss der KMK und in den „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ nachzulesen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010).

pro Semester für Bachelor- und/oder Masterstudiengänge an Universitäten nennen, da die Gestaltung der Module sowohl zwischen einzelnen Studiengängen einer Hochschule und erst recht für Curriculumsgestaltungen innerhalb Deutschlands sehr vielfältig ist. Insbesondere die Modularisierung der Studiengänge und die Vorgabe eines standardisierten Kompetenzerwerbs gefährdeten die Freiheit der Lehre. Freiräume zum Nachdenken und Diskutieren, Platz zur Weiterentwicklung und persönlichen Reife schwinden in Folge der Modularisierung, so die Einschätzung von Bettina Rütten. Diesem Dilemma könnte, so Rütten, im Rahmen strukturierter Studiengänge entgegenwirkt werden, wenn (Rütten, 2014, S. 60f.):

- Studierende häufiger Hausarbeiten schreiben und weniger schriftliche Prüfungen in Form von Klausuren oder Tests absolvieren. (Der Mensch wird nicht gebildet, sondern bildet sich.)
- die Module kontinuierlich an die Forschungsergebnisse angepasst werden (Einheit von Forschung und Lehre).
- die Hochschulen ihre (wissenschaftliche) Unabhängigkeit bewahren, wenn sie durch den Staat und nicht zunehmend durch Drittmittel finanziert werden (Autonomie der Universitäten).
- Studierende im Rahmen des Studiums breitere Wahlmöglichkeiten haben, mehr Zeit für Diskussionen bleiben und somit die Kommunikationsfähigkeit befördert und kritisches Denken erlernt und geübt werden kann.

Auffällig bei der Analyse der Hochschulreformen bis zur Bologna-Reform ist die durchgehende Problematik der **Anerkennung von Fähigkeiten und Abschlüssen**, um die Mobilität von Studierenden, Absolvent/innen und Postgraduierten zu fördern. Allerdings hegen sowohl Vertreter/innen der Hochschulen als auch der Politik Bedenken bei der Autonomie der Bestimmung von Studieninhalten, Zugangsbedingungen zu Bildungsangeboten sowie der Vereinheitlichung der Hochschullandschaft in Europa. Sowohl die Vergabe von Credits, die kostenlose Aushändigung des Diploma Supplement sowie die Modularisierung dienen einer leichteren Anerkennung von Fähigkeiten und Abschlüssen. Da wie bereits dargestellt bei der Vergabe von Credits keine Einheitlichkeit besteht, lassen sich Leistungen von einer Universität, die einen anderen Workload für die Punktevergabe nutzt, nicht problemlos anerkennen. Gleiches trifft auf einzelne Leistungen oder gar ganze Module zu. Im Laufe der Bologna-Reform geht die Entwicklung dahin, dass verstärkt auch Leistungen, Fähigkeiten und Kenntnisse, die nicht im Rahmen eines Hochschulstudiums erworben wurden, anzuerkennen sind. Ziel ist es hier, die soziale Dimension stärker zu berücksichtigen. Für die avisierte Anerkennung bedarf es eines transparenten, einfach anzuwendenden Übersetzungsprogramms.

Lörz/Quast/Roloff haben die Konsequenzen der Bologna-Reform hinsichtlich der Auswirkungen auf **soziale Ungleichheiten** untersucht. Ein erklärtes Ziel der Hochschulreform war, die sozialen Ungleichheiten durch die Einführung zusätzlicher Selektionschwellen zu vermindern. Nachdem mittlerweile über 80 % eines Jahrganges einen Bachelorstudiengang und nur noch unter 20 % einen anderweitigen Studiengang

wählen, haben die Autoren der Studie herausgefunden, dass ca. 75 % der Bachelorabsolvent/innen das Studium fortsetzen und einen Masterstudiengang beginnen. Bildungspolitisch gewollt war, dass 50 % das Studium nach dem ersten HSA fortsetzen. In dem Communiqué von 2003 formuliert die KMK, dass der Bachelor für die Mehrheit der Studierenden den Regelabschluss darstellt und die leistungstärksten Studierenden den wissenschaftsorientierten Masterstudiengang anschließen. Damit wurde die soziale Ungleichheit nicht aufgehoben, sondern durch das Selektionskriterium Übergang vom Bachelor zum Master verstärkt. Lörz/Quast/Roloff kommen zu dem Schluss, *„Kinder aus weniger privilegierten Familien ... schlagen eher praxisorientierte Bildungswege ein und bilden auf diesen Wegen Interessen- und Leistungsprofile aus, die nicht zwangsläufig zu einem theorie- und forschungsbasierten Masterstudium führen“* (Lörz/Quast/Roloff, 2015, S. 151). Von verschiedenen Seiten, bspw. in dem Paper „10 Jahre nach Bologna“, herausgegeben von der Friedrich-Ebert-Stiftung, wird gefordert, dass die Zulassung zum Masterstudium weniger selektiv gestaltet wird, damit alle interessierten Studierenden in den Masterstudiengang wechseln können. Es stellt sich jedoch die Frage, ob dies der modernisierten Wissensgesellschaft gerecht wird? Bereits jetzt beginnen über 50 % einer Kohorte ein Studium. Alternativ könnte der Bachelorabschluss so gestaltet werden, dass im Rahmen des Studiums professionalisierte Expert/innen hervorgebracht werden, die bei besonderer wissenschaftlicher Befähigung in die forschungsbasierten Masterstudiengänge wechseln und die anderen sich auf den Arbeitsmarkt begeben.

Wiederkehrend wird insbesondere die mangelnde **soziale Kompetenz** der Bachelorabsolvent/innen kritisiert. So beispielsweise von der IHK Region Stuttgart: *„Über zwei Drittel der Unternehmen beklagen fehlende soziale Kompetenz bei Bewerbern“* (IHK Region Stuttgart 2004). In einer aktuellen Studie des DIHK schätzen die Unternehmen die Absolvent/innen als zu schlecht auf den Arbeitsmarkt vorbereitet, zu jung und zu unerfahren ein. Hier sollte jedoch bildungspolitisch kritisch gefragt werden, ob die Hochschulen in der Tat als Ausbildungsstätte für die Unternehmen fungieren können/wollen oder eine berufsspezifische oder gar unternehmensspezifische Ausbildung den Unternehmen selbst obliegt und sich in Form dualer Studiengänge optimal umsetzen ließe. Auch auf diese Thematik wird im empirischen Teil genauer eingegangen.

Mit Einführung der **Akkreditierung** und dem daran gekoppelten Qualitätsmanagement wird in großem Umfang an den Hochschulen evaluiert. Kritik bezüglich der Evaluation im Rahmen der Bologna-Reform richtet sich auch an die Bedeutungszunahme sowie die Zunahme der Intensität von Evaluationen im Rahmen von Qualitätsmanagement. Florin spricht in dem Artikel in ZEIT ONLINE „Ihr wollt nicht hören, sondern fühlen“ (21. Mai 2012) Probleme an, die durch Evaluationen verstärkt werden. Einerseits führe die zunehmende Prekarisierung der Arbeitsverhältnisse zu einem Abhängigkeitsverhältnis der Dozent/innen von den Studierenden, da die Verlängerung von Lehraufträgen an Evaluationsergebnisse gekoppelt wird. *„Das Bedürfnis von den Studenten wertgeschätzt zu werden, steigt proportional zum Prekaritätsgrad des universitären Beschäftigungsverhältnisses“* (Florin, 2014, S. 24). Das heißt, dass die Dozent/innen aus ökonomischer Motivation heraus Leistungen

eher besser bewerten, damit sie am Ende selbst eine gute Bewertung erhalten. Andererseits führt die Einführung des Modulsystems zu einer guten bis sehr guten Bewertung, da jedes Modul in die Gesamtbewertung einfließt und somit bis zum Abschluss des Studiums sichtbar ist (Florin, 2014). Letztlich führen diese Aspekte dazu, dass Abschlussnoten ihre Aussagekraft verlieren.

An der Bologna-Reform wird außerdem von verschiedenen Seiten kritisiert, dass **New-Public-Management-Konzepte** wie klassische Instrumente der Unternehmensentwicklung auf die Wissenschaft übertragen werden. Allerdings hat bislang keine ganzheitliche Prüfung der Adaptionfähigkeit dieser Maßnahmen – Benchmarking, Evaluation, Ranking, Erfolgsbeteiligungen – auf den Universitätsbetrieb stattgefunden. Trotzdem beschreiben Karin Lohr, Thorsten Peetz und Romy Hilbrich Tendenzen der Vermarktlichung der Hochschule. Es finde eine zunehmende Wettbewerbsorientierung der Bildungssysteme statt, die maßgeblich von der OECD vorangetrieben werde (Lohr/Peetz/Hilbrich, 2013, S. 111). Ausgelöst durch die Überlastung und Unterfinanzierung der Hochschulen, hohe Verweildauer der Studierenden an den Hochschulen, hohe Abbrecherquoten sowie eine mangelnde Orientierung der Universitäten an der Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent/innen wurden Marktmechanismen, wie sie bei Wirtschaftsunternehmen üblicherweise zu beobachten sind, in das Hochschulsystem integriert. Lohr/Peetz/Hilbrich beschreiben diesen Wandel auch als eine Umstellung von einer Input- hin zu einer Outputsteuerung, also hin zu einer Ergebnis- und Leistungsorientierung, was eine Heterogenisierung und Hierarchisierung der Universitäten nach sich zieht.

Die Studienstrukturereform zeigt klare Merkmale der Marktorientierung, die in den geänderten Regelungen der akademischen Lehre formuliert werden, so bspw. in den Studien- und Prüfungsordnungen. Lohr/Peetz/Hilbrich sehen in der Reform klare Merkmale der Marktorientierung, die sich in folgenden Punkten äußern:

- Leistungsbewertung in Form der Vergabe von Credits für geleistete Arbeitsstunden,
- ausgefeiltes Qualitätsmanagement mit Evaluation und Akkreditierung durch Fremdinstitutionen sowie
- inhaltliche Strukturierung anhand von Modulbeschreibungen (Lohr/Peetz/Hilbrich, 2013).

Die Studienstrukturereform führte ferner zu einer Standardisierung der Lehrinhalte, einem hohen Maß an Reglementierung der studienbezogenen Abläufe sowie – und das sollte zu denken geben – einer Einschränkung der für die Lehre zur Verfügung stehenden Zeit (Lohr/Peetz/Hilbrich, 2013, S. 167).

Nida-Rümelin verweist auf einen weiteren Aspekt: die **Aufwertung von Ausbildungsberufen und Abwertung von akademischen Abschlüssen**, um dem „Akademisierungswahn“ in der Gesellschaft, zu dem die Bologna-Reform beitrage, entgegenzuwirken (Nida-Rümelin, 2014). Nida-Rümelin sieht es als problematisch an, klassische Ausbildungsberufe zu akademisieren. Sein Vorschlag ist eine Verbesserung des Einkommens. Denn so kann das Prestige einiger Berufsgruppen positiv beeinflusst werden (Nida-Rümelin, 2014).

Neben diesem Upgrade bestimmter Erwerbstätigkeiten, die Nida-Rümelin zum „Akademisierungswahn“ zählt, beschreiben Boll/Leppin in der Studie einen weiteren Aspekt, der mit der Akademisierung verbunden ist. Bereits 2010 war ein Drittel der erwerbstätigen Akademiker/innen **„unterwertig“** beschäftigt (Boll/Leppin, 2013, S. 91). Eine *„unterwertige Beschäftigung liegt vor, wenn eine Person eine höhere formale Bildung erworben hat, als sie für ihre aktuelle berufliche Tätigkeit benötigt“* (Boll/Leppin, 2013, S. 8). Boll und Leppin unterscheiden in ihrer Studie zwischen objektiver und subjektiver unterwertiger Beschäftigung. Die subjektive Unterbeschäftigung basiert *„auf dem Vergleich zwischen tatsächlichem formalem Bildungsabschluss einerseits und dem per Selbsteinschätzung der Befragten ermittelten, für den aktuell ausgeübten Beruf erforderlichen formalen Abschluss andererseits“* (Boll/Leppin, 2013, S. 16). Des Weiteren kann sich eine Unterwertigkeit in Form des „overschooling“ (Überqualifizierung bezüglich des formalen Bildungsniveaus – vertikale Inadäquanz) oder „overskilling“ (horizontale Inadäquanz) zeigen.

Das Niveau der Hochschulabsolvent/innen mit einem Bachelorabschluss, die aufgrund mangelnder Positions- und Fachadäquanz einer unterwertigen Beschäftigung nachgehen, liegt höher als in den anderen Bereichen der Hochschulabschlüsse. Die folgende Grafik aus dem Bildungsbericht 2014 stellt das genauer dar.

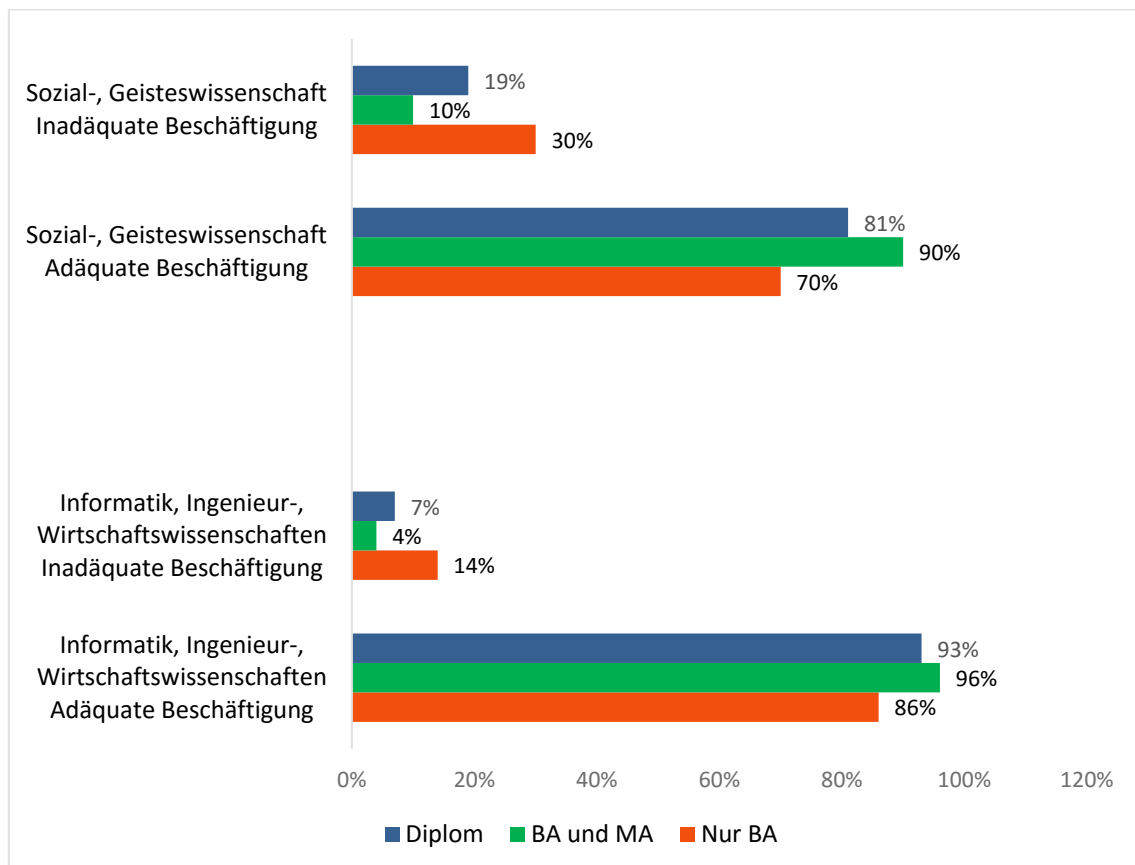


Abbildung 9: Angemessenheit der Erwerbstätigkeit fünf Jahre nach dem Studienabschluss; sortiert nach Disziplin, nach Art des Abschlusses, Jahrgang 2005, in %, für HSA von Universitäten (Quelle: Bildung in Deutschland 2014, DZHW Absolventenpanel)

Besonders deutlich wird die Zunahme an unterwertiger Beschäftigung bei den Absolvent/innen geistes- und sozialwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge. Hier ist fast ein Drittel inadäquat beruflich beschäftigt. Problematisch an der Unterwertigkeitsbeschäftigung sind einerseits die Einkommenseinbußen, die z. B. auch Konsequenzen für das Rentenniveau der Betroffenen haben. Des Weiteren stellt es ein gesellschaftliches Problem dar, da fast ein Drittel der deutschen Akademiker/innen formal überqualifiziert ist und somit Bildungsinvestitionen nicht die erwünschten positiven wirtschaftlichen Effekte herbeiführen (Boll/Leppin, 2013, S. 99).

Ein Problem, welches mit der Einführung der strukturierten Studiengänge auftrat, wird hier als **Verständnisproblem** bezeichnet. Mit dem Begriff Beschäftigungsfähigkeit im Kontext des Studiums werden unmittelbar Erwartungen verknüpft, die sich als problematisch erweisen können, da sie sich vom Humboldt'schen Bildungsideal entfernen. Ulrich Teichler führt als Bedenken auf, dass das Studium möglichst zum Beschäftigungs- und Karriereerfolg der Studierenden beitragen soll und nicht die wissenschaftliche Qualifikation im Vordergrund steht. Des Weiteren wird mit der Thematisierung der Beschäftigungsfähigkeit befürchtet, dass die Studieninhalte an die zu erwartenden beruflichen Tätigkeiten angepasst werden und Kompetenzen gestärkt werden, die nicht durch konventionellen fachlichen Stoffwerb realisiert werden (Teichler, S. 35, in: Hessler/Oechsle/Scharlau, 2013). Auch die Nutzung des englischen Begriffs Employability im Hochschulkontext kritisiert Teichler stark, da „Employability“ sich in der Arbeitsmarktforschung auf die Gruppen mit sehr schlechten Arbeitsmarktchancen bezieht (vgl. Kapitel 6). *„Angesichts der deutlich unterdurchschnittlichen Arbeitslosigkeitsquoten von Hochschulabsolventen und der relativ privilegierten Lage der beschäftigten Absolventen ist der Begriff ‚employability‘ im Rahmen des Bologna-Prozesses eine Entgleisung. Es wäre sachgemäß, von ‚professional relevance‘ zu sprechen“* (Teichler, 2008, S. 77). Die Benutzung dieser anderweitig belegten Begrifflichkeiten können zudem Zukunftsängste der Studierenden verstärken. Werden Absolvent/innen der Hochschule mit Gruppen sehr schlechter Chancen auf dem Arbeitsmarkt in Verbindung gebracht, bedient es die, von Absolventenstudien mehrfach widerlegten, Klischees vom taxifahrenden Geisteswissenschaftler und der brotlosen Kunst.

Das Verständnisproblem im Rahmen der Bologna-Reform zeigt sich demnach in den Erwartungshaltungen der angehenden Studierenden und Studienanfänger/innen, die, beeinflusst durch die Formulierung „der Bachelor ist ein erster berufsqualifizierender Abschluss“, mit der Vorstellung an das Studium herantreten, dass sie mit dem Abschluss in der Tat für einen Beruf qualifiziert sind. Andererseits erwarten Unternehmen von Absolvent/innen, die einen ersten oder später auch zweiten berufsqualifizierenden Abschluss erworben haben, dass sie für die entsprechende Erwerbstätigkeit qualifiziert sind.

Während Dieter Lenzen eine Reform der Reform vorschlägt, fordert Julian Nida-Rümelin, die Bologna-Reform abubrechen, die Vielfalt des europäischen Bildungsraumes beizubehalten und wieder stärker auf die Unterschiedlichkeit der Fächerkulturen Rücksicht zu nehmen. Ziel müsse sein, ein Bildungssystem zu ermöglichen, welches nicht selektiert, sondern differenziert (Nida-Rümelin, 2014, S.

212). Er bringt zusammengefasst fünf Kritikpunkte gegenüber der Bologna-Reform hervor (Nida-Rümelin, 2014, S. 162ff.):

1. die Unterscheidung von berufsfeld- und wissenschaftsorientierten Studiengängen, da dies ein eindeutiger Widerspruch zum Humboldt'schen Bildungsideal ist.
2. das hohe Maß an Verschulung der Bachelorstudiengänge, welches die Einheit von Forschung Lehre aufhebt und die Forschungsfreiheit massiv einschränkt.
3. die frühe hochgradige Spezialisierung.
4. die Konventionalisierung der Lerninhalte.
5. das Nichterreichen der Mobilitätssteigerung, das insbesondere auf die Modularisierung zurückzuführen ist.

Schließlich ist es ein Problem der Definition von Bildung, wie eben dargestellt wurde. Wie soll in welcher Bildungsphase Bildung aussehen und welche Ziele werden verfolgt? Wie können Menschen ihren Fähigkeiten entsprechend gebildet werden, dass sie im Sinne des humanistischen Bildungsideals eigenverantwortliche Autoren ihres Lebens werden? Nida-Rümelin kritisiert hier, an vielen Stellen mehr als berechtigt, die Umsetzung der Bologna-Reform. In seiner Kritik spricht er gleichzeitig eine Reihe von modernisierungsbedingten Problemen an (wie unterwertige Beschäftigungen, Akademisierung der Gesellschaft sowie Ökonomisierung der Bildung).

Es lässt sich resümieren, dass diese komplexe Reform einige der selbst gesetzten Ziele erreicht hat und im Zuge der Modernisierung der Gesellschaft die Reform zwingend notwendig war. Maßnahmen wie die umfassende Qualitätssicherung der Umsetzung der Bologna-Reform sowie eine regelmäßig breit angelegte Diskussion um die Reform können dazu beitragen, dass die Akzeptanz der Bologna-Reform steigt, weitere Ziele umgesetzt werden und die Reform im Diskurs mit allen beteiligten Akteuren weiterentwickelt wird. So kann Hochschulbildung den Anforderungen der Zweiten Moderne gerecht und Absolvent/innen in ihrer Beschäftigungsfähigkeit gestärkt werden. Neben Zielen, die mit der Bologna-Reform klar erfüllt wurden (Einführung strukturierter Studiengänge, Diploma Supplement, ECTS), gibt es auch Punkte, bei denen es umstritten ist, ob sie erfolgreich waren. Hierzu zählen bspw. Stärkung der Mobilität und Absenken der Zahl der Studienabbrecher. Die hier angesprochene Akzeptanz der Bologna-Reform sowie die Vorstellung der zahlreichen Kritikpunkte an der Reform zeigen deutlich, dass weiterhin vonseiten aller Akteure hoher Handlungsbedarf besteht.

Bei der Kritik an der Bologna-Reform, die von den verschiedenen Seiten vorgebracht wird, wird oft nicht klar, ob es eine Kritik an der Hochschulreform und den damit verursachten Konsequenzen ist oder ob es sich um eine kritische Beobachtung der Generation handelt. Christiane Florin beispielsweise hat mit dem angesprochenen

Beitrag in DIE ZEIT eine breite Diskussion über die „Generation Y“⁹⁶ und die Auswirkungen der Hochschulreform entfacht.

Es gibt aber auch positive Einschätzungen. So kommen Brock und Stuckow zu dem Fazit, dass die Einführung der gestuften Studienabschlüsse den Anforderungen einer globalisierten Wirtschaft in verschiedenen Bereichen gerecht wird (Brock/Stuckow, 2001, S. 28). Der Bachelor stelle für Studierende, die nicht in der Wissenschaft ihre berufliche Zukunft sehen, die Möglichkeit dar, einen auf dem Arbeitsmarkt anerkannten Abschluss zu erhalten. Da die Abschlüsse dem angelsächsischen Modell entsprechen, ermöglichen sie eine höhere Akzeptanz auf dem internationalen Arbeitsmarkt. Brock und Stuckow gehen sogar so weit zu sagen, dass die gestuften Studienabschlüsse die Möglichkeit bieten, *„unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen zu einem individuellen Berufsbild ... zu formen“* (Brock/Stuckow, 2001, S. 29).

7.6 Zusammenfassung der theoretischen Überlegungen

Modernisierungstheoretisch argumentiert, erfordert der gesellschaftliche Wandel Reformierungen des Bildungssystems, was die Hochschulreform einschließt. Globalisierung, Tertiärisierung, Heterogenisierung, Akademisierung, Subjektivierung, Entgrenzung – all die eingangs vorgestellten Entwicklungen, die den gesellschaftlichen Wandel hin zur Zweiten Moderne bedingen und begründen, ziehen eine Modernisierung oder auch Anpassung im Bildungsbereich nach sich. In der Wissensgesellschaft ist es erforderlich, dass die Individuen Bildungsmöglichkeiten erhalten, die ihnen Möglichkeiten eröffnen, sich qualifiziert, selbstständig und flexibel zu bewegen. Ein wesentliches Ziel der Bildung im modernen Bildungssystem ist die Stärkung der Individuen in ihrer Beschäftigungsfähigkeit. Beschäftigungsfähigkeit wird hier nicht gleichgesetzt mit Berufs- oder Praxisorientierung, sondern meint ein Bündel an Fähigkeiten, die es einer Person ermöglichen, nach einer oder mehreren Bildungsphasen den Einstieg in die Erwerbstätigkeit zu meistern und sich anschließend durch Weiterbildung auf dem modernisierten Arbeitsmarkt zu behaupten oder aber im Sinne des lebenslangen Lernens bei eingetretener Arbeitslosigkeit wieder in den Arbeitsmarkt zurückzukehren. Global gesehen ist Beschäftigungsfähigkeit, wie weiter vorn von Nida-Rümelin zitiert, die Fähigkeit, Autor des eigenen Lebens zu sein.

Beschäftigungsfähigkeit kann nicht im Studium erworben werden, sondern das Studium kann dazu beitragen, die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden zu entwickeln, weiterzuentwickeln und zu stärken. Es wurde gezeigt, dass es bei der Art der Vermittlung von Fähigkeiten, die die Beschäftigungsfähigkeit stärken, Uneinigkeit ob der Vermittlungswege gibt. Es wird diskutiert, ob es eigene Seminar- und Kursangebote zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und fachnahen

⁹⁶ Generation Y wird die Generation bezeichnet, die zwischen 1980 und 1995 geboren ist. Dieser Generation wird in der Öffentlichkeit zugeschrieben, gut gebildet, technikaffin, weniger karriereorientiert, dafür eher Work-Life-Balance-orientiert zu sein.

Schlüsselqualifikationen geben sollte oder diese Themen in den Bereich der Module der Fachqualifikationen oder/und fachlichen Zusatzqualifikationen integriert werden sollen.

Festgehalten werden kann, dass es ein Ziel der Hochschulreform ist, die Studierenden auf den Arbeitsmarkt des 21. Jahrhunderts vorzubereiten. Die Studierenden müssen zugleich in der Lage sein, verschiedene Lebensbereiche zu koordinieren. Durch das Hochschulstudium sollen Studierende die Handlungskompetenz erwerben, sich auf dem fluiden, entgrenzten Arbeitsmarkt zu bewegen und den Anforderungen der expertenorientierten Professionen gerecht zu werden. Die Gliederung des Hochschulstudiums in mittlerweile drei Zyklen (Bachelor, Master, Promotion) kann als Reaktion auf den Modernisierungsprozess gesehen werden, wonach Studierende nicht für einen Lebensberuf qualifiziert werden, sondern auf lebensphasenbegrenzte Erwerbstätigkeiten.

Die Bologna-Reform ist also als Hochschulreform im Kontext der gesellschaftlichen Modernisierung zu verstehen, die die eingangs beschriebenen Merkmale der Modernisierungstheorie trägt. Folgend werden die im Abschnitt 2.3 formulierten Kennzeichen der Zweiten Moderne auf die Bologna-Reform übertragen.

Europäisierung/Internationalisierung: Die Reformen betreffen den EHR, der aus 48 europäischen Mitgliedsstaaten besteht und im Kontext globaler Entwicklungen entstanden ist.

Individualisierung: Die output- und kompetenzorientierte Gestaltung der Curricula dient der Abbildung individueller Lern- und Arbeitsleistungen. Individuelle Leistungen werden so in den Studienprozess integriert. Auf diesem Wege wird versucht eine gewisse Vielfalt/Individualität in den Abschlusszeugnissen zu bescheinigen. Die Modularisierung könnte dazu beitragen, dass Studierende anhand ihrer Interessen und Fähigkeiten einen Bildungsweg kreieren, der sie für die jeweilige Lebensphase für den modernisierten Arbeitsmarkt befähigt.

Zu dem Punkt der **Verortung des Sozialen im lokalen Nahraum** kann an dieser Stelle bezüglich der Bologna-Reform nichts gesagt werden, da es dazu keine Untersuchungen gibt. Studien, die zeigen, dass der „Generation Y“ Sicherheit, Familie und ein gesundes Gleichgewicht zwischen Arbeit und Freizeit besonders wichtig sind, legen nahe, dass für diese Generation der Punkt zutrifft. Dies kann jedoch nicht als signifikantes Merkmal der Hochschulreform gedeutet werden, sondern ist eher als Kennzeichen der Modernisierung allgemein zu verstehen.

Eine **Entgrenzung des Wissens** ist im Zuge der Reform zu beobachten, allerdings nicht wie von Beck beschrieben, dass das wissenschaftliche Wissen die Vormachtstellung verliere, sondern dass Wissen nicht mehr an ein nationales Bildungssystem gekoppelt ist. Wissen, so das Ziel der Reform, soll innerhalb des EHR erworben und wechselseitig unproblematisch anerkannt werden. Hier handelt es sich also um eine Entgrenzung bezogen auf Staatsgrenzen. Andererseits zielt die Bologna-Reform auf eine Entgrenzung des Wissens in Form der Entkopplung von Wissen und Institution. Anhand der Anerkennung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die auch außerhalb der Hochschule erworben werden können, ist der Wissenserwerb nicht mehr ausschließlich an die Institution Universität gekoppelt.

Das Merkmal Steigerung des **Informationsflusses** als Kennzeichen der Zweiten Moderne spielt für die Bologna-Reform insofern eine Rolle, als auch im Kontext der Hochschulreform die Lehr- und Lernformen vom Informationsfluss beeinflusst sind. Über mehrere Hochschulen hinweg inter- und transdisziplinäres und sowohl landesweites als auch länderübergreifendes Forschen ist durch modernisierte Kommunikations- und Informationswege schnell und eher unkompliziert möglich.

Die Bologna-Reform bestätigt die These der Modernisierungstheorie, dass **Bildung auf alle Lebensphasen ausgeweitet** werden muss. Die Strukturierung des Studiums in drei Zyklen sowie fließende Übergänge von der Schul- über die Hochschul- zur Weiterbildung kann als Bildung in verschiedenen Lebensphasen verstanden werden. Neu eingerichtete Anerkennungsmechanismen für außerhalb der Universität erbrachte Leistungen und erworbene Kenntnisse führen dazu, dass Individuen nicht mehr nur den traditionellen Weg von der Schule über die Hochschule in die Erwerbstätigkeit gehen. Vielmehr bewegen sich die Biografien in einem Wechsel von Lern- und Arbeitsphasen, wobei die Bildungsphasen nicht mehr ausschließlich an den Universitäten und klassischen Bildungsinstitutionen stattfinden. Bildung und Erwerbsarbeit vermischen sich zunehmend.

An verschiedenen Stellen dieser Arbeit wurde bereits auf die **Komplexitätssteigerung** mit und durch die Hochschulreform eingegangen, was ebenfalls Merkmal der gesellschaftlichen Modernisierung ist. Die Komplexitätssteigerung bei der Bologna-Reform ist gekoppelt an die Komplexitätssteigerung auf dem Arbeitsmarkt, der aufgrund technisch-organisatorischer Modernisierung der Erwerbsarbeit eine Subjektivierung der Arbeit mit sich bringt. Die komplexen Anforderungen im Bereich des Arbeitsmarktes gehen mit einer Komplexitätssteigerung im Bildungsprozess einher, so dass nach Pasternack ein Ziel der Hochschulbildung ist, eine sozialverträgliche Handlungsfähigkeit zu vermitteln, die die Studierenden zu einer Komplexitätsreduktion befähigt. Wie im Kapitel 6 dargestellt, zeigt sich die Komplexitätssteigerung bereits in der Verwendung des Begriffs Kompetenz, welcher im Rahmen der Hochschulreform eine zentrale Rolle einnimmt. Die Individuen – im Bereich der Hochschulbildung also die Studierenden – sind im Zuge des Bildungsprozesses durch die Vermittlung der Fähigkeiten richtigen Wahrnehmens, Urteilens und Handelns befähigt, am öffentlichen Leben teilzuhaben und das eigene Leben befriedigend zu meistern.

Die Bologna-Reform spiegelt somit die Komplexität der Modernisierung wider, die im Bereich des Wandels von Arbeit, Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, Anforderungen des Arbeitsmarktes an Arbeitnehmer/innen, im Bereich des öffentlichen Lebens sowie der individuellen Lebensplanung anzutreffen ist, und führt selbst zu einer Komplexitätssteigerung bei der Gestaltung der Reform (siehe dazu Stefan Kühl, Abschnitt 7.5).

Die Bologna-Reform hat viel Kritik hervorgerufen. Die wesentlichsten Aspekte, die an der Reform kritisiert werden, sind: Fokussierung von New-Public-Management-Konzepten, die zu einer Ökonomisierung der Bildung und einer Ausrichtung der Hochschulbildung an wirtschaftlichen Erfordernissen führen. Insbesondere die mit der Bologna-Reform eingeführten Benchmarks wie Vergabe von ECTS, Modularisierung und Thematisierung der Beschäftigungsfähigkeit riefen Befürchtungen hervor, dass Studierende durch ein verschultes Studium zu unselbstständigen Pflichterfüllern werden. Pflichterfüllern, die entlang eines am Arbeitsmarkt orientierten Studiums

wenig Zeit für die persönliche Reifung haben. Es mangelt an intrinsischer Motivation, um ein forschungsorientiertes Studium zu absolvieren und sich schließlich zu befähigen, sich in der Wissensgesellschaft adäquat zu bewegen.

Anhaltend wird die Bürokratisierung, die mit der Bologna-Reform verbunden ist, kritisiert. Reglementierungen durch starre Festlegungen in den Modulbeschreibungen rufen Frustrationsmomente sowohl bei den Lehrenden als auch den Studierenden hervor.

Wie bereits vorab angesprochen, werden in dieser Arbeit eine Reihe der genannten Probleme als Kommunikationsprobleme identifiziert, so wie im Abschnitt 7.2 am Begriff Employability und Beschäftigungsfähigkeit dargestellt. Ein Problem, welches hier eindeutig als Missverständnisproblem gesehen wird, ist die Qualifizierung der Studierenden für den Arbeitsmarkt. Wie im Abschnitt 6.4 dargestellt wurde, lag die Intention der Magister- und Diplomstudiengänge ebenfalls nicht darin, Studierende ausschließlich für das Berufsfeld Wissenschaft und Forschung zu qualifizieren, sondern sie mittels des Studiums zu verschiedenen Erwerbstätigkeiten zu befähigen, für die Fach- und Methodenkenntnisse des jeweiligen Faches relevant sind. In keinem der Dokumente der Bologna-Reform steht, dass der Arbeitsmarkt aufgeteilt wird in Forschung und Wissenschaft einerseits und einen Arbeitsmarkt außerhalb der Wissenschaft und Forschung andererseits. Die Analyse der Beschäftigungsfähigkeit hatte gezeigt, dass die Strukturierung der Studiengänge darauf abzielt, Studierende für verschiedene Lebensphasen zu qualifizieren und das wissenschaftliche Niveau der entsprechenden Qualifizierungsphase zu erweitern. Es könnte so die Möglichkeit bestehen, Studierende für den modernisierten Arbeitsmarkt des 21. Jahrhunderts zu befähigen und durch die Strukturierung der Studiengänge vielfältige Weiterqualifizierungsmöglichkeiten zu entwickeln. Ob dies gelingt, soll im empirischen Abschnitt untersucht werden. Festgehalten werden soll an dieser Stelle jedoch, dass eine Aufteilung in wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Arbeitsmarkt irreführend ist und konträr zu der gesellschaftlichen Entwicklung zur Wissensgesellschaft verläuft. Wissenschaft ist klar ein Tätigkeitsfeld für Absolvent/innen mit einem Hochschulabschluss neben einer Reihe von anderen expertenorientierten Professionen. Die Ausgestaltung insbesondere des universitären Bachelors darf nicht als berufliche Ausbildung interpretiert werden, so wie es anfänglich in einigen Bologna-Dokumenten insbesondere in der deutschen Übersetzung anklang, sondern als Chance, Theorie und Praxis zu verbinden und so einen dualen Hochschulabschluss zu ermöglichen, der eine internationale Ausrichtung hat, also international anschlussfähig ist. Auch ein Bachelorabschluss ist ein akademischer Abschluss, der nicht für einen bestimmten Beruf qualifiziert, sondern eben auch für expertenorientierte Professionen.

Die Akzeptanz der Reform kann gesteigert und die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden durch folgende Maßnahmen gestärkt werden:

- genaue Problemanalyse der Reform,
- Problemanalyse einzelner Elemente des Prozesses (ECTS, Modularisierung etc.),
- Reduktion der Komplexität im Bereich der Gestaltung des Curriculums
- hohes Maß an Transparenz,
- eindeutige Verwendung der Begrifflichkeiten.

Interessant ist hier, wie dieser Aspekt einerseits von Arbeitgeberseite und andererseits von Absolvent/innenseite gesehen wird. Dieser Frage wird im nun folgenden empirischen Teil nachgegangen.

TEIL II – EMPIRISCHER ZUGANG

8 Methodisches Konzept

Ziel dieser Arbeit ist es, empirisch zu untersuchen, welche Auswirkungen die Bologna-Reform auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen aus den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern zeichnet. Bei der theoretischen Auseinandersetzung mit der Beschäftigungsfähigkeit stellte sich heraus, dass die Hochschulreform im Kontext des modernisierungsbedingten gesellschaftlichen Wandels analysiert werden muss und somit verschiedene Dimensionen in die Analyse der Hochschulreform einzubeziehen sind. Da sich im theoretischen Diskurs Probleme im Umgang mit dem Begriff der Beschäftigungsfähigkeit im universitären Kontext zeigten, sollen im empirischen Teil die Akteure, die in erster Linie von der Umsetzung der Bologna-Reform betroffen sind, hinsichtlich dieser Thematik untersucht werden.

Im empirischen Teil werden folgende Fragen untersucht:

1. Welches Verständnis für die Dimension Beschäftigungsfähigkeit bei Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen herrscht seitens
 - der Hochschulpolitik,
 - der Unternehmen und Institutionen sowie
 - der Absolvent/innen vor?
2. Wie soll im Rahmen der Hochschulreform die Dimension Beschäftigungsfähigkeit in das Hochschulstudium integriert werden?
3. Wie positionieren sich die untersuchten Akteure in Bezug auf die Beschäftigungsfähigkeit?

Für die Umsetzung des Untersuchungsvorhabens bietet sich ein Methodenmix aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden an. Dieser Weg ermöglichte mir, unterschiedliche Analyseebenen und -dimensionen zum Thema Beschäftigungsfähigkeit zu untersuchen. Für die Vergleichbarkeit der eruierten Daten und insbesondere die Beschreibung der Bologna-Reform als Prozess eignen sich qualitative Forschungsmethoden, *„da sie es erlauben, Entwicklungsprozesse zu rekonstruieren, Deutungsmuster und Handlungsorientierungen zu erfassen und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Analysedimensionen sichtbar zu machen“* (Lohr/Peetz/Hilbrich, 2013, S. 39).

Somit liegt der Schwerpunkt des empirischen Arbeitens im Bereich der explorativen Sozialforschung, wodurch ein möglichst genaues Bild des Untersuchungsfeldes herbeigeführt werden soll (Blumer, 1973, in: Lamnek, 2005, S. 93). Dieses Verfahren wird verwendet, um Erlebnisse und Erfahrungen systematisch zu erkunden.

In der folgenden Tabelle wird die untersuchte Analyseebene den Analysedimensionen zugeordnet und die hier verwendeten Methoden vorgestellt.

Analyseebene	Analysedimension	Methoden
Bildung	Hochschulpolitik Strategien Leitbilder	Dokumentenanalyse (Strategiepapiere, Gesetzestexte, Studien- und Prüfungsordnungen, Modulbeschreibungen)
Arbeitsmarkt	Unternehmen/Institutionen Strategien Erwartungen	Dokumentenanalyse (Diskussionspapiere) Problemzentrierte Experteninterviews
Personen	Studierende Absolvent/innen Strategien Erwartungen	Standardisierte Online- Befragung Auswertung vorhandener Daten aus Absolvent/innenstudien

Abbildung 10: Übersicht der Untersuchungsmethoden

Die Auswahl der Analysedimensionen erfolgte aus folgenden Überlegungen heraus:

8.1 Erste Analyseebene – Bildung

Auf der **Ebene Bildung** wurden für die Untersuchung der Dimension Hochschulpolitik die oben beschriebenen hochschulpolitischen Dokumente von HRK, KMK, BerIHG bis hin zu den konkreten Studien- und Prüfungsordnungen der Philosophischen Fakultäten der Humboldt-Universität untersucht. Dabei fiel die Entscheidung auf diese Institutionen, da sie für die Umsetzung der Bologna-Reform maßgeblich verantwortlich sind. Ich habe mich für die Humboldt-Universität entschieden, weil ich im Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an dieser Universität den Forschungsauftrag erhielt, die Umsetzung der Bologna-Reform zu untersuchen.

Die Dokumente der genannten Institutionen wurden mit einer interpretativen Inhaltsanalyse, angelehnt an die Valenzanalyse (Schnell/Hill/Esser, 2008, S. 408), untersucht. Die Valenzanalyse geht nicht nur der Frage nach, wie oft eine Kategorie auftritt, sondern untersucht auch, wie die Verwendung der Kategorie bewertet wird. (Schnell/Hill/Esser, 2008) Die sozialwissenschaftliche Inhaltsanalyse ist eine „Methode der Datenerhebung zur Aufdeckung sozialer Sachverhalte, bei der durch die Analyse des vorgegebenen Inhalts (z. B. Text, Bild, Film) Aussagen über den Zusammenhang seiner Entstehung, über die Absicht seines Senders, über die Wirkung auf den Empfänger und/oder auf die soziale Situation gemacht werden“ (Atteslander, 2010, S. 203). Die Valenzanalyse ist eine interpretative Inhaltsanalyse und somit eine qualitative Analyseform, da die erhobenen Daten zur Gewinnung von Hypothesen basierend auf dem untersuchten Material dienen (Atteslander, 2010, S. 212).

Im ersten Schritt meiner Untersuchung analysierte ich eine Auswahl hochschulpolitischer Dokumente deutscher Institutionen hinsichtlich der Umsetzung des Bologna-Ziels, Beschäftigungsfähigkeit/Employability zu vermitteln. Bildungspolitik und somit

Hochschulpolitik liegt laut Grundgesetz in der Entscheidungshoheit der Bundesländer. Daher wurden für diese Arbeit Veröffentlichungen in Form von Gesetzestexten, Arbeits- und Diskussionspapieren der Berliner Landesregierung untersucht. Wie in dem Kapitel 9 dargestellt, gibt es auch länderübergreifende Regelungen im Hochschulbereich, die von der KMK verabschiedet werden.

Im zweiten Schritt habe ich landesspezifische Regelungen in Berlin betrachtet.

Der Schwerpunkt dieses Abschnittes liegt jedoch in der interpretativen Analyse der Dokumente der Hochschule selbst. Mit folgenden Fragen wurden die Dokumente untersucht:

1. Spiegelt sich die Hochschulreform in den Leitsätzen der Hochschule sowie in den Studien- und Prüfungsordnungen der Fächer wider?
2. Wie wollen die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer gewährleisten, dass die Studierenden nach dem dreijährigen Bachelorstudium einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss erhalten?

Die Studien- und Prüfungsordnungen sowie die Rahmenordnungen an der Humboldt-Universität zu Berlin wurden hinsichtlich der Begriffe „Praktikum“, „berufsqualifizierend“ und „praxisorientierend“ analysiert. Diese Begriffe wurden in den untersuchten Dokumenten verwendet, um die Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit mit Inhalten zu füllen und Umsetzungsstrategien zu entwickeln. Die Auswertung konkreter Studien- und Prüfungsordnungen wird zeigen, welche Wege schließlich die Humboldt-Universität geht, um Studierende geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer im Bereich Beschäftigungsfähigkeit zu stärken und so an der Umsetzung der Bologna-Ziele zu arbeiten.

Bei der Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen an der Humboldt-Universität zu Berlin wurden Studienfächer aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften ausgewählt, anhand derer verallgemeinernde Aussagen getroffen werden können. Es sind klassische geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer – Fächer, die von Studieninteressierten stark nachgefragt werden und die auf durchaus unterschiedliche Berufsfelder vorbereiten. Eine detaillierte Untersuchung aller Studiengänge, die an den Philosophischen Fakultäten der HU Berlin angeboten wurden und werden, wäre hier überflüssig, da es, wie bereits beschrieben, Rahmenordnungen gibt, die die Grundstruktur festlegen. Gravierende Unterschiede sind somit nicht zu erwarten. Für das akademische Jahr 2014/2015 gab es an der HU Berlin an den Philosophischen Fakultäten laut Amtlichem Mitteilungsblatt (AMB) der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 25/2014 insgesamt 75 Bachelor- und Masterstudiengänge ohne Lehramtsoption (gezählt wurden lediglich Kern- und Monofächer). Die Untersuchung wurde für die Fächer Philosophie, Geschichte, Deutsch und Sozialwissenschaften durchgeführt, wobei sowohl die Studienordnungen der traditionellen als auch verschiedener Generationen Bachelorordnungen und die aktuellste Masterordnung betrachtet wurden.

8.2 Zweite Analyseebene – Arbeitsmarkt

Die **zweite Analyseebene** umfasste die Untersuchung des Arbeitsmarktes. Zu diesem Zweck fand eine Untersuchung der Diskussions- und Strategiepapiere seitens der Interessens- und Unternehmensverbände statt. Besonders fokussiert wurden Erwartungen der Arbeitgeber/innen, die sie an Absolvent/innen speziell aus dem geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich herantragen.

Neben der Dokumentenanalyse wurden im Rahmen dieser empirischen Untersuchung 17 problemzentrierte Experteninterviews mit Unternehmen und Institutionen⁹⁷ geführt, die relevante Berufsfelder für Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen abbilden.

Hier sollte mit einer inhaltsanalytischen Auswertung von problemzentrierten Interviews überprüft werden, wie sich Arbeitgeber/innen zum Thema Beschäftigungsfähigkeit von Bachelorabsolvent/innen positionieren. Die Arbeitgeber/innen wurden insbesondere nach dem Begriffsverständnis von Beschäftigungsfähigkeit gefragt. Des Weiteren wurden intensiv die Erwartungshaltungen der Interviewpartner/innen gegenüber den Absolvent/innen abgefragt und den Erfahrungen aus dem konkreten Arbeitskontext gegenübergestellt. Schließlich war es mir mit dem Gespräch auch wichtig zu erfahren, welche Anstrengungen Arbeitgeber/innen unternehmen, um die Mitarbeiter/innen im Sinne des lebenslangen Lernens im Bereich Beschäftigungsfähigkeit weiter zu stärken.

Für die Interviews mit den Arbeitgeber/innen habe ich mich für das problemzentrierte Interview entschieden, da es die Möglichkeit bietet, das Erzählprinzip des narrativen Interviews mit leitfadengestützten Frageteilen des Interviewers zu kombinieren. So konnten die Interviewergebnisse aus verschiedenen Gesprächen miteinander verglichen werden. Die Interviewpartner/innen hatten die Gelegenheit, aus ihren Erfahrungen im Umgang mit Berufseinsteiger/innen zu berichten und auf strukturierte, weitgehend offen gehaltene Fragen zu antworten, wobei mir die Möglichkeit gegeben war, anhand des theoretisch erarbeiteten Konzepts zielorientiert zu fragen (Atteslander, 2010, S. 141). Die Unternehmen wurden für die Interviews ausgewählt, wenn sie ihr Personal aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften rekrutieren und es relevante Berufsfelder für Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen bietet.

Die Interviews wurden, bis auf eine Ausnahme, als persönliches Gespräch in den Unternehmen durchgeführt. Insgesamt wurden im Interview 20 bis 21 Fragen gestellt, wobei es sich – bis auf eine Ausnahme – ausschließlich um offene Fragen oder Aufforderungen zu Erklärungen handelt. Ein Gespräch musste telefonisch durchgeführt werden, da der Gesprächspartner nicht in Berlin tätig ist. Die Gesprächspartner/innen wurden vor dem Interview per E-Mail über die ungefähre Dauer und den Inhalt des Gesprächs informiert. Die Interviews dauerten zwischen 45 Minuten und zwei Stunden und wurden mit Hilfe eines Aufnahmegeräts aufgezeichnet.

⁹⁷ Im Folgenden wird zur besseren Lesbarkeit nur noch der Begriff Unternehmen verwendet. Dabei sind Institutionen wie Forschungseinrichtungen, Stiftungen und Kulturinstitutionen inbegriffen.

Anschließend habe ich alle Interviews transkribiert und mit der qualitativen Datensoftware MAXQDA strukturiert und nach inhaltlichen Schwerpunkten kodifiziert. Mit den Kodifizierungen konnte ich eine vergleichende Systematisierung durchführen, um „kollektive Handlungsmuster“ – also Gemeinsamkeiten und Differenzen bei den Arbeitgeber/innen – herauszufiltern (Lamnek, 2010, S. 336).

Die Auswahl der Gesprächspartner/innen fand nach inhaltlichen Gesichtspunkten statt. Es sollten Unternehmen interviewt werden, die bildungsadäquate Erwerbsmöglichkeiten für Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften bieten und so den Arbeitsmarkt dieser Absolvent/innen repräsentieren.

Insgesamt wurden 28 Unternehmen angefragt, wovon 17 letztlich interviewt wurden. Das Interview wurde von einigen Firmen mit der Begründung abgelehnt:

- Es werden zu wenige Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen im Jahr eingestellt.
- Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen sind nur Quereinsteiger im Haus.
- Es war keine Zeit für ein Interview vorhanden.
- Angefragte Person fühlt sich nicht kompetent, Fragen zum Personaleinsatz von Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen zu beantworten.

Die Unternehmen, die für ein Interview nicht zur Verfügung standen, sind den Bereichen Journalismus, Film und Fernsehen, Musikindustrie, Unternehmensberatung, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, Kultureinrichtungen und Werbung zuzuordnen.

Mit den Gesprächen sollte untersucht werden, was Arbeitgeber/innen unter Beschäftigungsfähigkeit und insbesondere Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent/innen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften verstehen. Mit dieser Frage habe ich das Gespräch nach einer kurzen Vorstellung direkt begonnen. Der nächste Frageblock widmete sich vor allem der Abfrage des konkreten Arbeitsbereiches in dem entsprechenden Haus. Im nächsten Interviewabschnitt wurden von mir detailliert die Anforderungen, die das jeweilige Unternehmen an die Absolvent/innen und die Hochschulen stellt, abgefragt. Hierbei habe ich mich auf die im Kapitel 6 vorgestellte Übersicht der Handlungskompetenz/Beschäftigungsfähigkeit gestützt. Zur Beantwortung der Frage, welche Erwartungen die beteiligten Akteure in der Bologna-Reform aneinander richten und welche Konsequenzen sie für sich ziehen, wurden die Arbeitgeber/innen aufgefordert zu beschreiben, wie sie aus ihren Erfahrungen heraus die Absolvent/innen aus den strukturierten Studiengängen wahrnehmen und welchen Handlungsbedarf sie bei sich selbst und den Universitäten sehen. Von Interesse war für mich des Weiteren, welche Kenntnisse über die neuen HSA vorliegen und welche Erwartungen die Arbeitgeber/innen mit den berufsqualifizierenden HSA verbinden. Abgeschlossen wurde das Interview mit der Frage, welche Empfehlung die Arbeitgeber/innen ihren Kindern geben würden, wenn diese sich jetzt für ein Studium entscheiden müssten. Ziel war hier, die Arbeitgeber/innen nicht als Expert/innen anzusprechen, sondern die individuelle Perspektive abzufragen und so noch einen weiteren Blick auf die Bologna-Reform zu erlangen.

Aus den von den Arbeitgeber/innen aufgezählten Fähigkeiten, die sie von den Absolvent/innen erwarten, habe ich 13 Kategorien gebildet, die im Abschnitt 10.5.3 beschrieben werden. Der Fragebogenleitfaden befindet sich im Anhang, Abschnitt

14.2. Das untersuchte Sample der Arbeitgeber/innen wird im Abschnitt 8.1 ab Seite 119 beschrieben.

8.3 Die dritte Analyseebene – Personen

Die dritte Analyseebene stellt die Untersuchung der Absolvent/innen der Humboldt-Universität dar. Ziel der empirischen Untersuchung ist es, konkrete Sachverhalte und Verhaltensweisen der Studierenden und Absolvent/innen geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge zu erkunden.

An der Humboldt-Universität werden vom Bereich Qualitätsmanagement in Kooperation mit dem International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel) regelmäßig empirische Untersuchungen mit den Absolvent/innen durchgeführt. Des Weiteren gab es in der Vergangenheit an einzelnen Instituten Absolvent/innenuntersuchungen. Diese Ergebnisse wurden in meiner Arbeit berücksichtigt. Neben den eben genannten Untersuchungen habe ich zudem die Ergebnisse der Studien des DZHW herangezogen. Folgende Studien wurden berücksichtigt (alphabetisch sortiert):

Briedis, K. (2004): Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahres 2001. Hannover: HIS.

Briedis, K.; Fabian, G.; Kerst, Ch.; Schaeper, H. (2008): Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern. Hannover: HIS (Forum Hochschule, 2008, 11).

Fabian, G.; Rehn, T.; Brandt, G.; Briedis, K. (2013): Karriere mit Hochschulabschluss? Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 zehn Jahre nach dem Studienabschluss. Hannover: HIS (Forum Hochschule, 2013, 10).

Gerks, H. (2009): Absolventenstudie 2008. Beschäftigungssituation, Studienbedingungen, Kompetenzerwerb ; Befragung des Absolventenjahrgangs 2007 im Rahmen des Kooperationsprojekts Absolventenstudien unter Leitung des INCHER Kassel. Berlin: Humboldt-Universität (Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen, 2).

Gerks, H. (2011): Absolventenstudie 2009/2010. Beschäftigungssituation, Studienbedingungen, Kompetenzerwerb ; Ergebnisse der Befragung des Absolventenjahrgangs 2008 im Rahmen des Kooperationsprojekts „Absolventenstudien“ unter Leitung des INCHER Kassel. Berlin: Humboldt-Universität (Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen, 5).

Imeri, S.; Bose, F. von (2013): Verbleibstudie des Instituts für Europäische Ethnologie der Humboldt-Universität zu Berlin. Hrsg. Humboldt-Universität zu Berlin. Institut für Europäische Ethnologie. Berlin.

Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft (2012): Where did all the good people go? Verbleibstudie des Institutes für Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Hrsg. Humboldt-Universität zu Berlin.

- Kriszio, M.; Pache, I. (2012): Gender Studies im Beruf. Verbleibsstudie zu den Absolvent_innen der Gender Studies an der Humboldt-Universität. Hrsg. Humboldt-Universität zu Berlin. Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien. Berlin (Bulletin Texte 39).
- Kubiak, D. (2013): Absolvent_innenstudie Sozialwissenschaften. Hrsg. Humboldt-Universität zu Berlin. Institut für Sozialwissenschaften (unveröffentlicht).

Bei diesen Studien handelt es sich um Untersuchungen, die z. T. unterschiedliche Untersuchungsziele verfolgten. Die Studien wurden von mir in erster Linie vergleichend herangezogen. Die eigene empirische Untersuchung der Absolvent/innen sowie die Hinzunahme der obengenannten Studien ermöglicht die Darstellung eines breiten und relevanten Fächerspektrums der Geistes- und Sozialwissenschaften.

Für die Analyse der Gruppe Personen sollten alle Bachelor- und Masterabsolvent/innen der Philosophischen Fakultäten der Humboldt-Universität zu Berlin, die keinen Lehramtsstudiengang absolviert haben, untersucht werden. Die Absolvent/innen wurden mittels einer standardisierten Online-Umfrage befragt. Der Vorteil hier liegt zum einen darin, dass in einem relativ kurzen Zeitraum eine große Zahl von Absolvent/innen angeschrieben und mit einem der Arbeit angemessenen Arbeitsumfang sowie Budget statistisch ausgewertet werden konnte. Zum anderen bietet die Online-Befragung ein hohes Maß an Anonymität für die Teilnehmenden, da im Internet i. d. R. keine eindeutige Identifizierung möglich ist. Optimal wäre es gewesen, die Absolvent/innen auf dem elektronischen Wege, also per E-Mail, zu bitten, die Fragen zu beantworten. In den Philosophischen Fakultäten I und II lagen keine E-Mail-Adressen von den Absolvent/innen vor, so dass diese per Briefpost auf die Befragung aufmerksam gemacht werden mussten. Von der Philosophischen Fakultät I wurden 533 Absolvent/innen und von der Philosophischen Fakultät II 938 Absolvent/innen postalisch über die Studienabteilung angeschrieben. Die Studienabteilung der HU Berlin hat das von mir verfasste Anschreiben Anfang Oktober 2013 an die Absolvent/innen verschickt. Aus datenschutzrechtlichen Gründen war ein Zugriff meinerseits auf Absolventendaten nicht möglich. Des Weiteren wurden unzustellbare Briefe nicht an mich geleitet, sondern mussten in der Poststelle der HU Berlin verbleiben. Ein Nachfassen mittels Internetrecherche war somit nicht möglich. Es ist mir nicht bekannt, wie viele von den 1471 angeschriebenen Absolvent/innen der Philosophischen Fakultäten I und II die Einladung tatsächlich erhalten haben. Es ist davon auszugehen, dass ein großer Teil der Adressen, die der Studienabteilung als Exmatrikulationsadressen vorliegen, zum Zeitpunkt der Einladung nicht aktuell waren und die Absolvent/innen nicht zur Befragung eingeladen werden konnten. Somit kann an dieser Stelle auch nicht festgestellt werden, wie viele von den angeschriebenen Personen schließlich über die postalische Einladung an der Befragung teilgenommen haben.

An der Philosophischen Fakultät III⁹⁸ lagen dem Prüfungsbüro die E-Mail-Adressen der Absolvent/innen von denjenigen Absolvent/innen vor, die seit März 2010 einen Bachelor- und/oder Masterabschluss an dieser Fakultät erworben haben. Der Bereich Lehre und Studium der Fakultät hat in mehreren Etappen die Absolvent/innen per E-Mail angeschrieben. Die Absolvent/innen haben über das Referat Lehre und Studium eine von mir verfasste Einladung, die den Link zur Online-Befragung enthielt, zugeschickt bekommen. Bei der ersten Nachricht Mitte September 2013 wurden ca. 900 Bachelor- und Masterabsolvent/innen per E-Mail angeschrieben, die den Abschluss zwischen März 2011 und März 2013 erworben hatten. Davon konnten ca. 80 E-Mails nicht zugestellt werden, da die Adressen nicht mehr aktuell waren.

Die zweite Gruppe der Absolvent/innen wurde Anfang Oktober 2013 angeschrieben. Zu dieser Gruppe gehörten 310 Absolvent/innen, die zwischen März 2010 und März 2011 den Abschluss gemacht hatten. Hier waren 47 der vorliegenden E-Mail-Adressen nicht erreichbar. Zeitgleich wurden in diesem zweiten Schritt die 900 Personen der ersten Gruppe an die Befragung erinnert und ein zweites Mal zur Beteiligung aufgerufen.

Anfang November 2013 wurden die 310 Personen der zweiten Gruppe erneut erinnert, wobei auch hier wieder knapp 50 E-Mails als unzustellbar zurückkamen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass 2631 Absolvent/innen angeschrieben wurden, wovon 1471 Personen ausschließlich postalisch und 1210 per E-Mail eingeladen wurden. Von den 1210 Personen, die eine E-Mail-Benachrichtigung erhielten, waren ca. 130 nicht erreichbar.

Aus Kostengründen konnten die Personen, die lediglich über den Postweg eingeladen werden konnten, nicht ein zweites Mal angeschrieben werden. Auch für ein drittes E-Mailing fehlten die – zeitlichen – Ressourcen. Diese Maßnahmen hätten die Beteiligung an der Befragung erhöht.

Schließlich haben 227 Absolvent/innen an der Befragung teilgenommen. Damit erhebt die Umfrage keinen Anspruch auf Repräsentativität, insbesondere wenn man beachtet, dass im Zeitraum von 2004 bis 2011 an den Philosophischen Fakultäten in den Bachelor- und Masterstudiengängen ohne Lehramtsoption und ohne Berücksichtigung von weiterbildenden/kostenpflichtigen Masterstudiengängen ca. 2730 Studierende die Abschlussprüfungen abgelegt haben (Studierendenstatistik HU 2007/2008 bis 2011/2012). Es handelt sich hier um eine deskriptive Analyse, die Trends aufzeigt, die durchaus verallgemeinernden Charakter für Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften, insbesondere der Humboldt-Universität zu Berlin haben. Des Weiteren wurden zum Vergleich die oben vorgestellten Verbleibstudien hinzugezogen.

⁹⁸ Zum Zeitpunkt der Erhebung gab es an der HU Berlin noch vier Philosophische Fakultäten. Seit April 2014 gibt es nur noch drei, da die Philosophischen Fakultäten III und IV zur Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät zusammengelegt wurden.

Der Fragebogen wurde mit dem Editions-Tool von Unipark⁹⁹ erstellt und gestaltet sowie auf einem Server von Unipark abgelegt. Bevor die Absolvent/innen der Philosophischen Fakultäten der Humboldt-Universität zur Teilnahme eingeladen wurden, habe ich mit 20 Personen (Kolleg/innen, studentische Mitarbeiter/innen, Bekannte) einen Pretest durchgeführt. So wurden die Funktionalität des Fragebogens, die Verständlichkeit der Fragen, die Dramaturgie der Befragung sowie die benötigte Zeit zum Ausfüllen getestet. Von den Teilnehmenden konnte der Fragebogen über den postalisch verschickten Link abgerufen werden. Positive Nebeneffekte der Online-Befragung gegenüber der postalischen sind für diese Art der Befragung, dass die Teilnehmenden über einen Fortschrittsbalken und die zu Beginn der Befragung mitgeteilte durchschnittliche Bearbeitungsdauer in etwa den Zeitaufwand für die Befragung einschätzen können. Des Weiteren erspart der Online-Fragebogen das Zurücksenden von Unterlagen, somit einen ganzen Arbeitsschritt für die Teilnehmenden. In erster Linie wurden standardisierte Fragen genutzt, um eine hohe Vergleichbarkeit der Daten herzustellen.

Im Fokus der Befragung stand auch hier das Thema Beschäftigungsfähigkeit. Dazu wurde untersucht:

- Wie definieren die Absolvent/innen Beschäftigungsfähigkeit?
- Welches Wissen und welche Fähigkeiten in Bezug auf berufliche Praxis hatten die Befragten bereits vor dem Studium erworben?
- Welche Möglichkeiten, sich auf die berufliche Praxis mit dem anvisierten HSA vorzubereiten, nutzten die Befragten während des Studiums, und wie bewerten sie diese rückblickend?
- Wie verliefen der berufliche Einstieg sowie der Werdegang seit dem HSA und wie gestaltet sich die aktuelle berufliche Situation?

Auf diesem Wege wurde der Frage nachgegangen, ob die Verankerung von Beschäftigungsfähigkeit als Ziel in der Bologna-Reform inklusive der Hochschulbemühungen, Elemente der Praxisorientierung im Curriculum zu integrieren, Auswirkungen auf die Beschäftigungsfähigkeit der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen hatte.

In der Auswertung werden Bachelor- und Masterabsolvent/innen zusammen betrachtet, da ihnen innerhalb der Befragung die gleichen Fragen gestellt wurden. Ist also die Rede vom Gesamtsample, sind alle 227 Befragten gemeint. Im Fragebogen gab es an verschiedenen Stellen Filterführungen, damit Fragen, die auf den jeweiligen Befragten nicht zutrafen, nicht zur Beantwortung angezeigt wurden.

In erster Linie werden die Ergebnisse in Prozentangaben beschrieben, die sich, so es nicht explizit aufgelistet wird, auf die vorliegenden Antworten zu der entsprechenden Frage beziehen. Das heißt also, wenn auf eine Frage 180 Personen eine Antwort

⁹⁹ Unipark ist eine Befragungssoftware, die nicht auf einem lokalen Laufwerk gespeichert wird. Die Datenübertragung erfolgt verschlüsselt, so dass die Daten (vor Zugriff von Fremden sowie Verlust) gesichert sind. Zur Datensicherheit werden von Unipark auf der Website folgende Angaben mitgeteilt: „Die Software und alle Deine Befragungsdaten werden von QuestBack in einem BSI-zertifizierten Rechenzentrum in Deutschland gehostet. Das Unipark-Programm erfüllt die besonders hohen Datenschutz- und Sicherheitsanforderungen nach ISO 27001“ (<http://www.unipark.com/de/umfragesoftware>; letzter Zugriff 16.09.2015).

gegeben haben, also sich 79,2 % der Gesamtmenge an der Frage beteiligten oder gültige Antworten mitteilten, beziehen sich die folgenden Prozentangaben auf die 180 gültigen Antworten und nicht auf das Gesamtsample. Haben von den 180 Personen, von denen für die entsprechende Frage Antworten vorliegen, beispielsweise 110 die Kategorie Ja und 70 Nein gewählt, so würde in der Analyse formuliert werden, dass 61,1 % der Aussage zustimmen und 38,9 % nicht zustimmen. In der Regel werden die absoluten Zahlen in Klammern hinter der Prozentangabe in folgender Form dargestellt: N=180.

Die erhobenen Daten habe ich nach Abschluss der Befragung zur statistischen Auswertung in SPSS und Excel transportiert, um sie dort vorrangig mit Methoden der beschreibenden Statistik (vgl. Atteslander, 2010) zu analysieren. Im Fragebogen wurden fast ausschließlich Fragen verwendet, um konkrete Sachverhalte oder Verhaltensweisen zu erfahren. Bei den Fragen handelte es sich vorrangig um geschlossene Fragen, bei denen sich die Teilnehmenden aus den vorgegebenen Antwortkategorien für die zutreffende Antwort entscheiden mussten. In der Auswertung habe ich mich insbesondere auf die Darstellung von Häufigkeiten wie dem arithmetischen Mittel, dem Mittelwert mit Untersuchung der Standardabweichungen konzentriert, um Tendenzen unter den befragten Absolvent/innen auszumachen und zu beschreiben. Zur genaueren Untersuchung von Zusammenhängen wurden von mir in SPSS Korrelationen errechnet. An einigen Stellen habe ich zur Verdeutlichung einer Problematik aus den Angaben der Freitextkommentare Gruppen gebildet und bin wie bei der interpretativen Inhaltsanalyse, die zur Untersuchung der ersten Analyseebene beschrieben wurde, vorgegangen.

Das Sample der hier befragten Absolvent/innen sowie die Ergebnisse der Online-Befragung werden detailliert im Kapitel 11 dargestellt. Der Fragebogen, so wie er auf die Plattform Unipark gestellt wurde, befindet sich im Anhang 14.1.

9 Auswertung der ersten Analyseebene – die Sicht der Hochschulpolitik und Hochschule auf die Beschäftigungsfähigkeit

9.1 Regelungen im Hochschulrahmengesetz zur Beschäftigungsfähigkeit

An dieser Stelle wird das HRG hinsichtlich der Verwendung des Begriffes Beschäftigungsfähigkeit untersucht. Vorab ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Hoheit für Bildungsfragen bei den Bundesländern liegt und der Bund lediglich befugt ist, eine Rahmengesetzgebung zu verabschieden, was von 1976 bis 2006 durch das HRG geschieht. Im HRG werden:

- grundsätzliche Aufgaben der Hochschulen in Deutschland,
- Fragen zur Rechtsstellung der Hochschulen,
- Fragen zur Studierendenzulassung,
- Vorgaben zur Anpassung des Landesrechts geregelt.

Im ersten HRG von 1976 steht unter dem § 4 Neuordnung des Hochschulwesens, dass die Neuordnung der Hochschule insbesondere gewährleisten soll, dass *„ein Angebot von inhaltlich und zeitlich gestuften und aufeinander bezogenen Studiengängen mit entsprechenden Abschlüssen ... geschaffen werden“* (Bundesgesetzblatt Nr. 10, Jahrgang 1976, Teil I). Es ist zwar nicht die Rede vom Bakkalaureat, aber dennoch von gestuften Studiengängen und zwar über 20 Jahre vor der Sorbonne-Erklärung. Auch steht in dem Gesetzestext von 1976, dass das Studium einen Absolventen/eine Absolventin auf *„ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden de[s] jeweiligen Studiengang[s] entsprechend so zu vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit ... in einem freiheitlichen und demokratischen Rechtsstaat befähigt wird.“* Neben der Thematisierung der gestuften Studiengänge soll also ein Studium auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten und die Studierenden im Sinne des heutigen Citizenship befähigen. Es handelt sich hier durchweg um Punkte, die im Kontext der Bologna-Reform zu heftigen Diskussionen führten. Des Weiteren wird im § 8 Studienreform erneut die Thematik „berufliche Praxis“ aufgenommen. So ist das Studium an die *„Veränderungen der Berufswelt“* anzupassen. Ebenso interessant ist, dass für die Reform von 1976 die Beteiligung von Vertretern der Hochschulen, staatlichen Stellen sowie Fachvertreter aus der Berufspraxis in den Prozess involviert wurden. Dies geschah in der Bologna-Reform nicht von Beginn an. Im § 10 des HRG steht in der Fassung von 1976 wie auch in den folgenden, dass die Studiengänge i. d. R. zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen. Damit Studierende professionell zu Fragen der beruflichen Tätigkeiten beraten werden können, sollen die Hochschulen mit *„Berufsberatungen und den für die staatlichen Prüfungen zuständigen Stellen zusammenwirken“* (Bundesgesetzblatt Nr. 10, Jahrgang 1976).

Eine erste bedeutende Entwicklung für den deutschen Hochschulraum, die als Konsequenz aus der Hochschulreform zu sehen ist, ist die Verschiebung der Gesetzgebungskompetenz hin zu den Ländern und weg vom Bund. Mit der Föderalismusre-

form im Jahr 2006 wurde die Gesetzgebungskompetenz des Bundes in Hochschulfragen weitestgehend gestrichen. Ziel der Aufhebung der Hochschulrahmengesetzgebung war, den Hochschulen mehr Autonomie einzuräumen sowie „... *die Hochschulen aus der staatlichen Detailsteuerung zu entlassen*“ (Schavan, 2007, BMBF-Pressemitteilung 098/2007 vom 09.05.2007¹⁰⁰). Aufgrund der Entwicklung hin zum europäischen Hochschulraum ist eine Orientierung an EU-weit einheitlichen Standards, die von den 47 Mitgliedstaaten der Bologna-Reform verabschiedet wurden, zu verzeichnen, und somit verliert der nationale Bezugsrahmen (das HRG) an Bedeutung. Die Länder können nun nach „*Maßgabe des Grundgesetzes (Artikel 125a und 125b GG) in ihrem jeweiligen Landeshochschulrecht die Bestimmungen des HRG ersetzen oder davon abweichende Regelungen treffen*“ (BMBF, 2014¹⁰¹). Hier wird deutlich, dass die Thematisierung der Vorbereitung des Studiums auf berufliche Tätigkeiten keine Erfindung der Bologna-Reform ist, sondern bereits 20 Jahre vor Bologna beschrieben wurde, dass ein Hochschulstudium zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen soll. Mit der Novellierung des HRG im Jahr 1998 wurde in den Gesetzestext aufgenommen, dass Bachelor- und Masterabschlüsse vergeben werden dürfen (siehe dazu Abschnitt 7.1).

Die berufliche Zielorientierung im Kontext des universitären Studiums ist im HRG nicht erst seit der Bologna-Reform thematisiert, neu ist die Verwendung des Begriffs Beschäftigungsfähigkeit. Interessant ist, dass es bei der Hochschulreform in den 1970er Jahren und der Bologna-Reform um die Einführung von gestuften Studiengängen, die Verbesserung der Anrechenbarkeit von erbrachten Leistungen zur Mobilitätssteigerung sowie eine Vorbereitung für berufliche Tätigkeiten geht.

9.2 Regelungen des Wissenschaftsrates und der Kultusministerkonferenz zur Beschäftigungsfähigkeit

Welche Vorstellungen und Ziele die Hochschulpolitik mit der Implementierung der Beschäftigungsfähigkeit in die akademische Ausbildung verfolgt, soll anhand der

100 Quelle: http://dini.de/service/nachrichten/nachricht/x//schavan_mehr_autonomie_f/; letzter Zugriff 01.10.2015.

101 Quelle: <http://www.bmbf.de/de/8680.php>; letzter Zugriff 01.10.2014.

Mitteilungen des Wissenschaftsrates¹⁰² (WR), der Kultusministerkonferenz¹⁰³ (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz¹⁰⁴ (HRK), der entscheidenden bildungspolitischen Institutionen, aufgezeigt werden.

Der WR gründete im Sommer 1997 einen Arbeitskreis, der sich mit Fragen der Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolvent/innen befasste, und verabschiedete in einer Stellungnahme die Ergebnisse des Arbeitskreises. Der WR stellt dort deutlich heraus, dass die Chancen auf dem Arbeitsmarkt für Menschen mit einem Hochschulabschluss im Vergleich zu Menschen ohne sehr gut sind. Nachholbedarf sieht der WR bei der akademischen Bildung insbesondere bei der Vorbereitung auf das Erwerbsleben. *„Neben der Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten in der Praxis bleibt eine forschungsorientierte Ausbildung für Tätigkeiten außerhalb von Lehre und Forschung eine wesentliche Aufgabe der Universitäten. Der Bedarf an Studiengängen, die besser auf die berufliche Praxis vorbereiten, übersteigt nach Einschätzungen des Wissenschaftsrates das gegenwärtige Angebot bei weitem. ... Auch die Universitäten müssen sich der Aufgabe stellen, die Arbeitsmarktchancen ihrer Absolventen durch eine Veränderung und Verbesserung ihres Studienangebotes zu erhöhen“* (WR, 1999, S. 6). Der WR empfiehlt den Hochschulen, mit Beginn des Studiums die Beschäftigungsfähigkeit als Studienziel zu verfolgen. Hier benennt der WR vor allem die Vermittlung *„transferfähiger Kenntnisse und Kompetenzen, um komplexe Probleme in der beruflichen Praxis mit wissenschaftlichen Methoden bearbeiten zu können ... sowie die Entwicklung von Fähigkeiten ... zur Problemlösung“* (WR, 1999, S. 57). In der Stellungnahme des WR wird klar geäußert, dass die Verantwortung für Beschäftigungsfähigkeit nicht allein Aufgabe der Absolvent/innen oder der Hochschulen ist, sondern *„auch einen Beitrag der Wirtschaft und der öffentlichen Arbeitgeber“* verlangt. Zur verantwortungsvollen Wahrnehmung dieser Aufgaben, *„der Ausbildungsfunktion“*, sollten sich die Hochschulen mit der Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt auseinandersetzen und die Studienangebote stetig unter Berücksichtigung der Veränderungen in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt weiterentwickeln (WR, 1999, S. 59).

¹⁰² Der WR, das wichtigste wissenschaftspolitische Beratungsgremium in Deutschland, berät die Bundesregierung und die Regierungen der Länder in Fragen der inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der Hochschulen, der Wissenschaft und der Forschung. Neben der Beratung zu wissenschaftlichen Institutionen und Fragen zum Wissenschaftssystem nimmt er Aufgaben im Bereich Evaluation, Akkreditierung, Exzellenzcluster und Forschungsförderung wahr. Der WR setzt sich aus Wissenschaftler/innen und Repräsentant/innen des öffentlichen Lebens sowie Vertretern des Bundes und der Länder zusammen. Träger des WR sind die Regierungen des Bundes und der Länder. Der WR besteht aus zwei Kommissionen, der wissenschaftlichen Kommission (32 Mitglieder) und der Verwaltungskommission (22 Mitglieder). Die Mitglieder der wissenschaftlichen Kommission werden vom Bundespräsidenten berufen (<http://www.wissenschaftsrat.de/ueber-uns.html>; letzter Zugriff 24.05.2015).

¹⁰³ Die KMK bearbeitet *„Angelegenheiten der Bildungspolitik, der Hochschul- und Forschungspolitik sowie der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen“*. Ziel ist, die Aktivitäten der Bundesländer, denen die Bildungshoheit obliegt, abzustimmen und auf die Vergleichbarkeit von Abschlüssen und Zeugnissen hinzuwirken, für die Sicherung von Qualitätsstandards im Bildungsbereich zu sorgen und Kooperationen von Bildungseinrichtungen bundeslandübergreifend zu fördern. Die KMK vertritt die Interessen der Länder gegenüber Bund, EU, OECD sowie UNESCO. Sie setzt sich aus den Minister/innen und Senator/innen der einzelnen Bundesländer zusammen (<http://www.kmk.org/home.html>; letzter Zugriff 24.05.2015).

¹⁰⁴ Die HRK ist ein freiwilliger Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen in Deutschland und ist somit die Stimme der Hochschulen gegenüber Politik und Öffentlichkeit. Aktuell sind in dem Zusammenschluss 268 Hochschulen vertreten (<http://www.hrk.de>; letzter Zugriff 24.05.2015).

Die KMK formulierte in ihren „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ vom Juni 2003, dass *„gestufte Studiengänge [ein] ... Studienangebot [eröffnen], das ... zu kürzeren Studienzeiten, deutlich höheren Erfolgsquoten sowie zu einer nachhaltigen Verbesserung der Berufsqualifizierung und der Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen“* beiträgt (HRK, 2004, S. 31). Wer legt hier die Kriterien für die „höheren Erfolgsquoten“ und die „Arbeitsmarktfähigkeit“ fest? In den Papieren der KMK werden die Kriterien nicht definiert. Die KMK beschreibt in dem 10-Thesen-Papier, wodurch Berufsqualifizierung bei einem Bachelorabschluss erreicht werden soll, nämlich durch die Vermittlung *„notweniger wissenschaftlicher Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogener Qualifikationen“* (HRK, 2004, S. 32).

Um die Erwartungen der Hochschulpolitik an die Beschäftigungsfähigkeit im Rahmen der Einführung der gestuften Studiengänge genauer zu untersuchen, soll als Nächstes eine Gegenüberstellung der zu erwerbenden Fähigkeiten im Bachelor- und Masterstudiengang anhand der „Dublin Descriptors“¹⁰⁵ erfolgen.

Bachelorabsolvent/innen ...	Masterabsolvent/innen ...
<ul style="list-style-type: none"> • verfügen über Wissen in einem Fachgebiet, das auf dem Niveau wissenschaftlicher Lehrbücher basiert 	<ul style="list-style-type: none"> • verfügen über Wissen, dass auf dem Niveau des Bachelors basiert
<ul style="list-style-type: none"> • sind befähigt, Wissen so anzuwenden, dass es in einem professionellen Kontext gewinnbringend eingesetzt werden kann 	<ul style="list-style-type: none"> • sind in der Lage, das Wissen und die Problemlösungsstrategien in neuen Umgebungen in einem breiten/interdisziplinären Kontext bezogen auf das eigene Fachgebiet anzuwenden
<ul style="list-style-type: none"> • sind in der Lage, Daten zu sammeln und so auszuwerten, dass sie der Urteilsbildung unter Berücksichtigung von ethischen, sozialen, wissenschaftlichen Kriterien förderlich sind 	<ul style="list-style-type: none"> • können Wissen integrieren, mit Komplexität umgehen, treffen Entscheidungen unter Einbeziehung sozialer und ethischer Verantwortung
<ul style="list-style-type: none"> • sind in der Lage, Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen vor einer Zuhörerschaft aus Fachleuten oder Laien vorzustellen 	<ul style="list-style-type: none"> • sind in der Lage, Schlussfolgerungen, Wissen, Logik Fachleuten und Laien gleichermaßen zu vermitteln
<ul style="list-style-type: none"> • haben sich Lernstrategien angeeignet, die zum selbstständigen Fortsetzen des Lernens befähigen 	<ul style="list-style-type: none"> • besitzen Lernstrategien, die befähigen ein Studium selbstbestimmt und selbstständig durchzuführen

Abbildung 11: Fähigkeiten, die mit einem Bachelor- bzw. Masterabschluss vorliegen sollen (Quelle: HRK, 2004, S. 39–41)

¹⁰⁵ Die Dublin Descriptors wurden von der Joint Quality Initiative aufgestellt. Diese Initiative ist ein informelles Netzwerk von Experten aus zwölf europäischen Ländern, das sich mit der Qualitätssicherung der Bachelor- und Masterprogramme beschäftigt. Die Dublin Descriptors beschreiben Lernziele und Qualifikationen, die durch ein Bachelor- und Masterstudium erreicht werden sollen.

Angelehnt an die Dublin Descriptors haben das BMBF, die HRK und die KMK einen „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“ erarbeitet. Dieser Qualifikationsrahmen beschreibt Kernkompetenzen, die im Rahmen eines Hochschulstudiums zu erwerben sind und mit dem HSA zertifiziert werden. Die Beschäftigungsfähigkeit wird hier als Grundprinzip der Reform genannt. Ziel des Qualifikationsrahmens ist es, Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen im Zeugnis so zu beschreiben, dass für Arbeitgeber/innen oder andere Bildungseinrichtungen diese Zertifikate leicht lesbar sind (Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, 2005).

Der WR, als das wichtigste bildungspolitische Gremium in Deutschland, hat mit seiner Forderung und Empfehlung, dass im Rahmen des Hochschulstudiums Beschäftigungsfähigkeit berücksichtigt werden muss, um Studierende auf den Arbeitsmarkt des 21. Jahrhunderts vorzubereiten, die modernisierungstheoretische Diskussion über den gesellschaftlichen Wandel nicht nur aufgegriffen, sondern er trägt maßgeblich dazu bei, dass Bildung und hier Hochschulbildung modernisiert werden. In der Verantwortung für die Beschäftigungsbefähigung sieht der WR sowohl die Universitäten als auszubildende Institutionen als auch die Unternehmen. Zudem sieht er die Studierenden in der Pflicht, für die eigene Beschäftigungsfähigkeit zu sorgen. Mit der Empfehlung, Beschäftigungsfähigkeit als eigenes Studienziel ins Curriculum aufzunehmen und die Studienangebote so zu verändern und zu verbessern, dass zukünftige Absolvent/innen mittels des Studiums möglichst optimal auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorbereitet sind, ist eine kompetenzorientierte modernisierte Bildungspolitik erkennbar.

In den von der KMK formulierten „10 Thesen“ ist diese reformbewusste, auf die moderne Gesellschaft ausgerichtete Fokussierung nicht eindeutig erkennbar. Hier wird der Begriff der Beschäftigungsfähigkeit durch „Berufsqualifizierung“ und „Arbeitsmarktbefähigung“ ersetzt. Damit sind hier ein Festhalten am qualifikationsorientierten Bildungskonzept und ein Verfolgen des traditionellen Berufskonzeptes erkennbar.

Demgegenüber stellt die HRK Lernziele in den Mittelpunkt, die sich in ihrer Kompetenzorientierung nicht am klassischen Berufskonzept ausrichten. Nach der Vorstellung der HRK sollen die Studierenden Kompetenzen erwerben, die auf ein lebenslanges Lernen vorbereiten, so wie es im expertenorientierten Professionskonzept für Beschäftigung beschrieben wurde.

In dem aktuellsten Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung der Bologna-Reform ist eine klare Distanzierung von der Berufsqualifizierung durch das Hochschulstudium beschrieben und eine eindeutige Verwendung des Begriffes Beschäftigungsfähigkeit, wie es auch in dieser Arbeit erfolgt. *„Eine wichtige Rolle zur Beschäftigungsfähigkeit im Hochschulstudium spielt die konsequente Ausrichtung der Studienprogramme auf die Vermittlung von Kompetenzen, die die Problemlösungsfähigkeiten der Absolventen verbessern“* (Autorengemeinschaft, 2015, S. 45). Interessant ist, dass hier die Vermittlung dieser Fähigkeiten im Rahmen von speziellen Angeboten erreicht werden soll. So werden in dem Bericht integrierte und betreute Praktika, berufsorientierende Angebote sowie forschungs- und gesellschaftlich relevante Praxisprojekte aufgezählt.

Festgehalten werden kann, dass im Hochschulstudium die zentralen Fähigkeiten¹⁰⁶ Wissen (Fachkompetenz), Können (Methodenkompetenz) und Schlüsselqualifikationen vermittelt werden sollen, um so die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden zu stärken.

9.3 Regelungen im Land Berlin zur Beschäftigungsfähigkeit

Im Berliner Hochschulgesetz (BerLHG) sind kaum landesspezifische Besonderheiten hinsichtlich der Gestaltung der gesetzlichen Vorgaben zu finden. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle der Bezug zur Beschäftigungsfähigkeit. Im BerLHG vom 13. Februar 2003 ist im § 4 Aufgaben der Hochschulen als erster Punkt genannt: *„Die Hochschulen dienen der Pflege und Entwicklung von Wissenschaft und Kunst durch Forschung, Lehre und Studium und der Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten.“* Im Absatz 3 des § 4 wird bei der Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten zwischen Fachhochschulen und Universitäten differenziert. *„Die Universitäten fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs. ... Die Fachhochschulen erfüllen ihre Aufgaben insbesondere durch anwendungsbezogene Lehre und durch entsprechende Forschung.“*

Damit das Hochschulstudium mit Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt einhergeht – das Berufsfeld Wissenschaft und Forschung ist hier inkludiert –, wird im BerLHG gefordert, dass zu den Aufgaben der Hochschulen gehört, sowohl die Inhalte als auch die Studienformen hinsichtlich der *„Entwicklung in Wissenschaft und Kunst, [der] Bedürfnisse der beruflichen Praxis und [der] notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln“* (BerLHG § 8 Studienreform Absatz 1). Zu diesem Zweck sind Studienreformen durchzuführen. Das Studium im Allgemeinen soll laut BerLHG die Studierenden *„auf berufliche Tätigkeiten unter Berücksichtigung der Veränderungen in der Berufswelt“* vorbereiten, wozu die *„erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden so [zu] vermitteln [sind], dass sie zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit, zu kritischem Denken und zu freiem verantwortlichem, demokratischem und sozialem Handeln befähigt werden“* (BerLHG § 21 Absatz 1). Erreicht werden soll die Vorbereitung auf die Berufswelt durch entsprechenden Kompetenzerwerb, der durch die einzelnen Hochschulen in den Studien- und Prüfungsordnungen organisiert wird. Die Studiengänge sind laut BerLHG § 22 Absatz 2 Punkt 3 so zu organisieren, dass den Studierenden im Rahmen des Studiums individuelle Gestaltungsmöglichkeiten bleiben, bei denen der Erwerb der überfachlichen Kompetenzen erfolgen kann. Dafür ist ein Fünftel des gesamten Studienumfangs vorzusehen. Für einen Bachelorstudiengang sind das 16 ECTS, was einem Stundenumfang von 400 Arbeitsstunden (1 ECTS entspricht 25 Arbeitsstunden) entspricht, also 9 % des gesamten Studienumfangs sind für den Erwerb von überfachlichen Kompetenzen vorzusehen. Die Vorbereitung auf Berufsfelder mittels des ersten berufsqualifizierenden Studiums ist durch die Vermittlung

¹⁰⁶ Die Begrifflichkeiten wurden aus dem Qualifikationsrahmen von BMBF, HRK, KMK 2005 übernommen.

von „wissenschaftlichen oder künstlerischen Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogenen Qualifikationen“ zu gewährleisten (BerlHG, § 23, Absatz 1). Die konkrete Umsetzung obliegt den Hochschulen im Rahmen der Festlegung der Studien- und Prüfungsordnungen.

Mit der Hochschulreform wurde das Diploma Supplement (vgl. Fußnote 59, Seite 78) europaweit eingeführt. Dies findet sich so im BerlHG wieder, in dem im § 34 Hochschulgrade für die staatlichen Hochschulen in Berlin festgelegt wird, dass das Diploma Supplement sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache anzufertigen ist und insbesondere die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten erläutert.

Das BerlHG fordert eine Verknüpfung von Forschung und Lehre, damit der aktuelle Forschungsstand sich in der Lehre/im Studium widerspiegelt und Studierende im Rahmen des Studiums an aktuellen wissenschaftlichen Diskursen partizipieren sowie wissenschaftliche Erkenntnisse Anwendungen in der Praxis finden. So kann es den Hochschulen gelingen, den Studierenden Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln, die dem aktuellsten wissenschaftlichen Stand entsprechen und gleichzeitig eine Relevanz für die Berufsfelder der jeweiligen Disziplin vorweisen.

Bemerkenswert ist, dass sowohl das HRG als auch das BerlHG für den ersten berufsqualifizierenden HSA mindestens drei und maximal vier Jahre vorschreiben. Betrachtet man die Umsetzung an der Universität, fällt allerdings auf, dass es fast ausschließlich dreijährige Bachelor- und zweijährige Masterstudiengänge gibt. Die Möglichkeit, dort variabel und fachspezifisch Anpassungen zu vollziehen, wird nicht genutzt. Im Folgenden wird untersucht, wie die fachspezifischen Regelungen auf der Ebene der Hochschulen und insbesondere an der Humboldt-Universität aussehen.

9.4 Sicht der Hochschulen auf die Beschäftigungsfähigkeit

Die Verwendung des Begriffs der Beschäftigungsfähigkeit an den Hochschulen sorgt sowohl bei den Hochschulen als auch den Studierenden für Befürchtungen, dass Studieninhalte stark von wirtschaftlichen Interessen bestimmt werden oder der akademische Standard nach rein ökonomischen Gesichtspunkten definiert wird (vgl. Haug/Kirstein 1999, Trends II).¹⁰⁷

Bereits in den 1980er Jahren wurden erste Praxisinitiativen an den Hochschulen, und zwar aus den Hochschulen heraus, eingerichtet. Diese Initiativen hatten anfangs keine Auswirkungen auf die Studienstruktur, sondern zielten auf die Vermittlung von berufsqualifizierenden Fähigkeiten und boten Unterstützung bei der Praktikums-suche. Ins Leben gerufen wurden diese ersten Initiativen meist von Studierenden selbst oder von Alumni, die anhand ihres eigenen beruflichen Einstiegs konkret

¹⁰⁷ "Some academics think that embracing employability could infringe academic autonomy, undermine critique, a result in shift in the balance away from education towards training ... The Confederation of British Industry notes that 'employers that graduate have a range of attributes that empower them as lifelong learners' (s. Universities UK: Enhancing employability, recognising diversity. Making links between higher education and the work. London 2002, S. 10).

erfahren haben, welche Fähigkeiten neben den fachwissenschaftlichen Kenntnissen der Arbeitsmarkt fordert. Impulsgebend war hier auch die erhöhte Akademikerarbeitslosigkeit Ende der 1970er Jahre. In den 1990er Jahren wurden an den Hochschulen auf zentraler Ebene die ersten Career Center gegründet, die zu den Stichworten Internationalisierung und Globalisierung berufsvorbereitende Programme entwickelten (Grühn, 2001, S. 105, in: Welbers/Waldeyer, 2001). Das heißt, die Probleme, die die Politik der europäischen Länder als Anlass sahen, die Hochschulreform einzuleiten, waren den einzelnen Hochschulen sehr wohl bekannt. Es wurde versucht, aus eigener Kraft den langen Studienzeiten, den fehlenden Praxisphasen, der mangelnden Vermittlung des Transferwissens, sprich einer unzureichenden Beschäftigungsfähigkeit, entgegenzuwirken.

In dem Bologna-Diskussionsprozess haben sich unterschiedliche Auffassungen zur Verknüpfung von Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden und zum Erwerb von Fachwissen und Methodenkenntnissen herauskristallisiert. Einerseits wird die Meinung vertreten, dass der Erwerb der Beschäftigungsfähigkeit vor allem im Bachelorstudium im Vordergrund stehen muss, wohingegen im Masterstudium hauptsächlich akademische Fähigkeiten vermittelt werden sollen. Andererseits sollen sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium Beschäftigungsfähigkeit und akademische Fähigkeiten vermittelt werden, wobei die Ausprägung unterschiedlich zu sein hat. Hier zeigt sich erneut, dass die unterschiedliche Verwendung des Begriffes Beschäftigungsfähigkeit dazu führt, dass die Debatte um die Umsetzung im Hochschulbereich auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet. Nutzt man Beschäftigungsfähigkeit im Sinne von Grühn, Kraus, Schindler, stellt sich nicht die Frage, **ob** Studierende im Bachelor- oder Masterstudium Fähigkeiten aus dem Bereich Beschäftigungsfähigkeit erwerben sollten, sondern **welche** Fähigkeiten die Beschäftigungsfähigkeit der jeweiligen Absolvent/innen kennzeichnen. In den Überlegungen zur Integration der Beschäftigungsfähigkeit ins Curriculum findet nach Schindlers Argumentationslinie eine Fokussierung der Berufsorientierung statt.

Für die Hochschulen ist es bedeutsam, Mechanismen zu entwickeln, die Beschäftigungsfähigkeit ins Curriculum integrieren, damit die Studierenden im Rahmen des Studiums eine ganzheitliche Ausbildung erfahren und dieser Part nicht von Bildungs- und Ausbildungsinstanzen außerhalb der Hochschule übernommen werden muss. Harvey hat in seinem Aufsatz von 1999 bereits Möglichkeiten vorgeschlagen, mit denen Beschäftigungsfähigkeit ins Hochschulcurriculum integriert werden kann (Harvey, 1999, www.uce.ac.uk/crq).

1. „Die Weiterentwicklung der curricularen Wahlfreiheit.“ Damit meint er insbesondere die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden. Der/Die Lehrende übernimmt immer stärker die Rolle des Moderators/der Moderatorin der Lernprozesse. *„The learning contact, negotiated between student and facilitator, identifies how the required outcomes can be achieved. The student controls how they learn and when and how it is assessed“* (Harvey, S. 6, in: Richter, 1999).
2. Die Integration von studentischer Lehrveranstaltungskritik als Evaluation zur Verbesserung der Lehrqualität in Bezug auf Lehr- und Lernerfahrungen.
3. Die Präsenz und Mitbestimmungsmöglichkeit von studentischen Vertretern in Gremien der universitären Selbstverwaltung.

4. „Entwicklung der Kritikfähigkeit der Studierenden bezüglich der erfahrenen Lehr- und Lernprozesse“ (Harvey, S. 6, in: Richter, 1999).
5. Betreuung der Studierenden beim Erwerb von praktischen Arbeitserfahrungen (Praktikum und andere praktische Leistungen) im relevanten Berufsfeld.

In diesen Vorschlägen liegt die Betonung auf der Integration der Maßnahmen in das Curriculum. Es sollen Maßnahmen „zur Selbststeuerung von Problemlösungen“ in alle Lehr- und Lernbereiche aufgenommen werden und dazu sind über die fachwissenschaftlichen Angebote hinaus berufsfeldrelevante Praxisphasen, die von der Hochschule betreut werden, erforderlich. Auf diesem Wege, so Roland Richter, können Studierende bereits während des Studiums eine nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit erwerben (Richter, 2004, S. 6).

An der Universität Düsseldorf hat Ulrich Welbers mit dem Ziel, einer guten Hochschulausbildung gerecht zu werden, ein Modell zur Umsetzung der Berufsorientierung entwickelt. „Eine gute Hochschulausbildung [besteht] heute einerseits aus einem gut strukturierten, inhaltlich anspruchsvollen und in angemessener Zeit studierbaren Studium und andererseits aus qualifizierten Praxisangeboten“ (Welbers, 1996, S. 107). Nachdem Welbers bereits Anfang der 1990er Jahre an der Universität Düsseldorf Studierendentutorien zur Verbesserung der Studierbarkeit nach dem Motto Orientierung statt Reglementierung¹⁰⁸ eingeführt hatte, fokussierte er bei der Formulierung der Lernziele im Bereich Praxisorientierung ebenfalls die Orientierung in Form von Information. Um eine Berufsorientierung der Studierenden zu erreichen, ist die Informiertheit dieser über die Struktur, Chancen, Beschäftigungsfelder des Arbeitsmarktes erforderlich. Diese Informiertheit soll über vier Eckpunkte realisiert werden:

1. Praxisinformation (über den Arbeitsmarkt),
2. Praxisqualifikation durch Aneignung von neuen Kenntnissen und Fertigkeiten neben den Fachkenntnissen ,
3. Praxiserfahrung und
4. Praxisreflexion (über den eigenen Bildungsweg und dessen produktive Einsetzung für mögliche Berufsfelder (Welbers, 1996, S. 108, und Welbers, 2007, in: HRK, 2007, S. 169).

Auf die Umsetzung der Beschäftigungsfähigkeit im Rahmen des universitären Studiums bezogen, bedeutet es demnach, dass sowohl im Curriculum der Bachelor- als auch Masterstudiengänge Wege gefunden werden müssen, um Studierenden Fachwissen, fachübergreifendes Wissen, fachbezogene Schlüsselqualifikationen und reine Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Dabei sollten die Studien- und Prüfungsordnungen so gestaltet sein, dass die Studierenden ein hohes Maß an Wahlfreiheiten

¹⁰⁸ In dem Erfahrungsbericht von Welbers zur Einführung von Studierendentutorien im Rahmen der Orientierungswoche beschreibt er die Hochschule als System möglichst vieler Freiheiten. Durch Angebote der Orientierungshilfe können Studierende unterstützt werden, sich in diesem System zurechtzufinden. Die Orientierungsarbeit liegt jedoch bei den Studierenden selbst (Welbers, 1992, S. 5, in: Welbers/Preuss, 2000).

haben, ihr Studium zu gestalten. Universitäten sollten den Studierenden die Möglichkeit einräumen, Kritik an den besuchten Lehrveranstaltungen zu üben. Hier ist es wichtig, dass Veranstaltungen nicht nur evaluiert werden, sondern die Evaluationsergebnisse in die weitere Veranstaltungsplanung und -organisation einfließen. Studierende haben so die Möglichkeit, sich nach individuellen Bedürfnissen das Studium zu strukturieren, lernen Entscheidungen zu treffen und werden im Bereich Kritikfähigkeit geschult. Für die praxisbezogenen und berufsorientierenden Elemente des Studiums ist es notwendig, dass diese als ganzheitliches Gesamtkonzept in die Studienordnung eingepasst werden. Setzen die Universitäten die Vorschläge von Welbers so um, besteht eine realistische Chance, dass eine inhaltliche Abstimmung der praxisbezogenen Elemente mit der fachwissenschaftlichen Ausbildung erfolgt. Wissenschaftlich begleitet erwerben Studierende auf diesem Weg die von den Arbeitgeber/innen geforderten Fach- und Schlüsselkompetenzen, die universitäre Qualitätsstandards erfüllen.

Im nächsten Abschnitt wird dargestellt, welche konkreten Maßnahmen die Humboldt-Universität zu Berlin ergriffen hat, um die Bologna-Reform umzusetzen.

9.4.1 Regelungen an der Humboldt-Universität zu Berlin

Als Erstes soll ein Blick in die Rahmenordnung für Magisterstudiengänge an der HU Berlin geworfen werden, um dann Unterschiede zwischen traditionellen und aktuellen Ordnungen verzeichnen zu können. In der Magisterprüfungsordnung (AMB 16/1994 HU Berlin) ist festgehalten, dass Magisterprüfungen den berufsqualifizierenden Abschluss eines Magisterstudiengangs darstellen. Für Praktika und Exkursionen wird keine zusätzliche Zeit zur Verfügung gestellt, sondern diese wurden im Rahmen der Regelstudienzeit absolviert. Für Auslandsaufenthalte konnte jedoch eine Beurlaubung beantragt werden und die entsprechende Zeit wurde auf die Regelstudienzeit angerechnet.

An der HU Berlin wurden im Zuge der Hochschulreform verschiedene Handreichungen zur Konzeption von gestuften Studiengängen von der zentralen Studienabteilung formuliert, die HU-Standards zur Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen regeln. Ziel dieser Handreichungen ist, den Fachbereichen ein Gerüst zu geben, anhand dessen für die gesamte Universität Studien- und Prüfungsordnungen verfasst werden, die das Profil der HU Berlin abbilden und die zahlreichen Vorgaben zur Realisation der Hochschulreform umsetzen.

Zu den ländergemeinsamen Regelungen, die sich in den Handreichungen für die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen finden, zählen die Beschreibungen von Modulen und Leistungspunkten. So sind Module *„thematisch und zeitlich abgerundete, in sich geschlossene und mit Leistungspunkten belegte Studieneinheiten“* (Anlage der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung

von Bachelor- und Masterstudiengängen, Stand August 2012¹⁰⁹). Module sind kompetenzorientiert, das heißt, es werden die Learning Outcomes beschrieben. Der Fokus bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Module liegt demnach bei den Lernzielen und dem Erwerb von Kompetenzen und nicht, wie noch bei den Ordnungen der traditionellen Studiengänge, bei der Beschreibung der Vermittlung der Lehrinhalte. Zur Steigerung der Mobilität sollen Module so strukturiert sein, dass sowohl ganze Modul als auch einzelne Teile im Ausland studiert werden können und es nicht zu Anerkennungsproblemen an der Heimatuniversität kommt, auch ein Studienortwechsel wird so erleichtert.

Der Arbeitsaufwand (Workload), den Studierende erbringen müssen, um die in den Studien- und Prüfungsordnungen festgehaltenen Leistungspunkte zu erhalten, beträgt 25 bis 30 Stunden je Leistungspunkt. Im Laufe der Weiterentwicklung der Hochschulreform und sicher auch als Folge des Bildungsstreiks von 2011 wurde der Workload von 30 Stunden¹¹⁰ pro Leistungspunkt auf 25¹¹¹ reduziert und somit die Gesamtarbeitsbelastung für einen Bachelorstudiengang um 900 Stunden und für einen Masterstudiengang um 600 Stunden reduziert, wobei dies keine Auswirkungen auf die Regelstudienzeit hatte.

Ein Kritikpunkt, der immer wieder im Zuge der Hochschulreform vorgebracht wird, ist die starke Verschulung des Studiums. Bemerkenswert ist, dass sich in der Handreichung der HU Berlin eine Empfehlung findet, die dem genau entgegenwirken soll: *„Modularisierung soll außerdem den Vorteil bieten, nicht etwa ein verschultes Studium zu erzwingen, sondern unterschiedliche Inhalte kombinierbar zu machen. Daher ist es sinnvoll, die Kombination der Module überwiegend der individuellen Entscheidung der Studierenden zu überlassen“* (Humboldt-Universität zu Berlin, Handreichung 2006, S. 6).

Die Bachelor- und Masterstudiengänge unterscheiden sich von den Magister-/Diplomstudiengängen an der HU Berlin in den Punkten:

- Teilung in Studienphasen,
- Internationalisierung,
- Einführung obligatorischer Praxisphasen,
- Berufsfeldbezug,
- Learning-Outcome-Orientierung sowie
- vorgeschriebene Maßnahmen zum Qualitätsmanagement.

Den KMK-Beschlüssen zum nationalen Qualifikationsrahmen von 2005 folgend, ist in den Handreichungen der HU Berlin zur Einrichtung der gestuften Studiengänge festgelegt: *„So soll ausgewiesen werden, für welche Berufsfelder¹¹² sich Studierende mit*

¹⁰⁹ Quelle: Anlage der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, i. d. F. vom 04.02.2012, in: Humboldt-Universität zu Berlin, Handreichung, Stand August 2012.

¹¹⁰ In der Handreichung 2006 werden noch 30 Zeitstunden pro Leistungspunkt gefordert.

¹¹¹ In der Handreichung von 2012 wird der Workload für einen Leistungspunkt mit 25 bis max. 30 Zeitstunden definiert.

¹¹² Hier jetzt „Berufsfelder“ und nicht mehr „Berufe“.

einem Studium qualifizieren („employability“)" (Humboldt-Universität zu Berlin, Handreichung 2006, S. 3). Das ist – im Sinne der Beschäftigungsfähigkeit – interessant, da die einzelnen Fächer so gezwungen wurden, einerseits sowohl für die Bachelor- als auch die Masterstudiengänge bei der Konzeption der Ordnungen relevante Berufsfelder zu beschreiben und somit Studieninteressierten mögliche Karrierewege bereits vor Antritt des Studiums aufzuzeigen. Andererseits besteht so auch die Möglichkeit, sowohl fachspezifische als auch hochschulspezifische Akzentuierungen zu schaffen.

Die steigende Bedeutung von Auslandsaufenthalten und/oder der Einbindung von internationalen Hochschullehrer/innen ist in der Handreichung deutlich zu erkennen. In der Magisterordnung wurde für Auslandsaufenthalte zwar bereits die Regelstudienzeit entsprechend verlängert, inzwischen gehört das Thema Internationalität sogar zum Leitbild der HU Berlin. In der Handreichung spiegelt es sich bspw. so wider: *„Es ist sinnvoll, im 4. oder 5. Semester [Bachelor] dafür auch organisatorisch Freiräume zu schaffen, internationale Module in Abstimmung mit Partneruniversitäten anzubieten oder Praktikamöglichkeiten im EU-Programm Leonardo in Anspruch zu nehmen“* (Humboldt-Universität zu Berlin, Handreichung 2006, S. 4).

Wie sieht die Integration von Bestandteilen zur Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit konkret aus? Ein zentrales Anliegen der Bologna-Reform ist, die Studierenden schneller und zeitgemäßer zu berufsqualifizierenden Abschlüssen zu bringen. Dazu soll – laut Handreichung der HU Berlin – das Studium der berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikationen dienen. In der Handreichung von 2006 findet sich der Bereich der berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikationen als curricular verpflichtender Bestandteil lediglich für den ersten berufsqualifizierenden Abschluss, und zwar den Bachelor. Die Studierenden mussten im Rahmen des Bachelorstudiums ein Modul berufsfeldbezogene Zusatzqualifikationen im Umfang von 30 Leistungspunkten absolvieren. Inhaltlich konnte dieser Bereich mit fachspezifischen Modulen, Praktika, Angeboten des Career Center sowie des Sprachenzentrums ausgestaltet werden. Die Studienabteilung empfiehlt den Fächern bei der inhaltlichen Gestaltung der fachspezifischen Ordnungen insbesondere im Bereich der berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikationen *„neue Lehr- und Lernformen, wie Blended Learning oder Tutorien intensiv [zu nutzen], um Schlüsselqualifikationen auch integriert in Fachinhalte zu vermitteln“* (Humboldt-Universität zu Berlin, Handreichung 2006, S. 10). Ziel dieses Moduls soll *„ein profilbildendes Konzept von Schlüsselqualifikationen [zu entwickeln sein], das Persönlichkeitsentfaltung und allgemeine Beschäftigungsfähigkeit miteinander verbindet“* (Humboldt-Universität zu Berlin, Handreichung 2006, S. 10). Mit der Studienreform 2013¹¹³, die an allen staatlichen Berliner Hochschulen durchgeführt wurde, wurde insbesondere der Bereich der berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikationen an der HU Berlin geändert. Das Modul der berufsfeldbezogenen Zusatzqualifikationen wurde als eigenständiges Modul abgeschafft und Bestandteile des Moduls in den fachlichen und den überfachlichen Wahlpflichtbereich überführt, wobei für beide

¹¹³ Diese Studienreform verfolgte das Ziel, die Mobilität der Studierenden zu erleichtern und somit zu erhöhen. Module sollten 5 bis 10 Leistungspunkte umfassen und so innerhalb eines Semesters abgeschlossen werden können.

Bereiche zusammen 40 Leistungspunkte vorgesehen sind. Die inhaltliche Ausgestaltung der Bereiche obliegt den Fächern. Sie entscheiden, ob sie praktische Tätigkeiten und praxisorientierte Lehrveranstaltungen verpflichtend im Curriculum verankern. Wie ausgewählte Fächer dies umgesetzt haben, wird später beleuchtet. Mit der Studienreform von 2013 hatten jedoch die Fächer die Möglichkeit, im Rahmen der Masterphase berufsqualifizierende Elemente zu integrieren, denn auch hier ist ein fachlicher und überfachlicher Wahlpflichtbereich mit einem Leistungspunkteumfang von 20 Punkten vorgesehen. Das Masterstudium soll speziell *„auf die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses hin orientieren“* (Humboldt-Universität zu Berlin, Handreichung zur Entwicklung von Masterstudiengängen 2012, S. 5).

Neben der Analyse der Integration von Elementen zur Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit wird noch ein Blick auf die Zielsetzung der strukturierten Studiengänge hinsichtlich des Erwerbs von Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen allgemein geworfen, insbesondere um die Erwartungen der Unternehmen mit den Zielsetzungen der Universitäten vergleichen zu können. Bei dem Vergleich der Formulierung der Lernziele, die die einzelnen Studiengänge verfolgen, fällt ein hohes Maß an Diversität auf. Während Fächer wie Philosophie oder Geschichte in den traditionellen Studienordnungen die Ziele eher allgemein formulieren, wurden in der Magisterordnung Deutsch und der Diplomordnung Sozialwissenschaften sehr detaillierte Beschreibungen über die mit dem HSA zu erwerbenden Fähigkeiten sowie vorhandenen Kompetenzen dargestellt. In den Masterordnungen ist aufgrund der Modulbeschreibungen die Darstellung der zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten detaillierter als in den traditionellen Ordnungen, wobei auch hier insbesondere für die Masterordnungen im Bereich Deutsche Literatur sowie Sozialwissenschaften die Lernziel festlegungen noch detaillierter und fachspezifischer sind. Deutlich wird hier, dass insbesondere die Masterstudiengänge darauf zielen, dass zukünftige Absolvent/innen in der Lage sind, selbstständig zu arbeiten, sich selbstständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen, gelerntes Wissen anzuwenden und basierend auf erworbenem Wissen fundierte Entscheidungen zu treffen. In den jeweiligen Modulbeschreibungen werden dann fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten für einzelne wissenschaftliche Teilgebiete, bspw. Epochen, dargestellt. So lautet z. B. eine Beschreibung im Master Deutsche Literatur: *„Die Studierenden erarbeiten in historischer und systematischer Perspektive das Wechselverhältnis zwischen der Literatur in ihrer ästhetischen Eigengesetzlichkeit und der Ordnung sowie der Genese von Wissen. Sie erkennen die Funktion literarischer Texte ...“* (AMB 103/2014); oder im Master der Sozialwissenschaften im Modul Politische und soziologische Theorien: *„Die Beschäftigung mit politischen Theorien und Stationen der Ideengeschichte sowie Klassikern des soziologischen Denkens erfolgt dabei im Rahmen komplexer challenge-and-response Konstellationen ... Es geht dabei um Konzeption von möglichen Lösungsoptionen“* (AMB 29/2014).

Dieser Abschnitt soll mit der Analyse der konkreten Studienordnungen in ihrer Entwicklung über die letzten Jahre abgeschlossen werden. Die im Anhang befindliche Tabelle stellt ausführlich dar, wie die Richtlinien der Bologna-Reform im Bereich der Philosophischen Fakultäten der Humboldt-Universität umgesetzt wurden (vgl. Abbildung 63).

Bei der Betrachtung der verschiedenen Studienordnungen fällt auf, dass bei allen Magisterordnungen und den Diplomordnungen der Sozialwissenschaften mindestens zwei Fremdsprachen zum Abschluss des Studiums beherrscht werden müssen und dies nicht anhand von Zeugnissen oder Zertifikaten nachgewiesen werden muss. Diese Forderungen sind in den Bachelor- und Masterordnungen nicht zu finden.

Die Gegenüberstellung der ausgewählten Fächer zeigt, dass es bei der Umsetzung der Vorgaben der Bologna-Reform viele Überschneidungen gibt, so haben alle Fächer berufsorientierende und -qualifizierende Elemente mindestens fakultativ, meistens sogar verpflichtend aufgenommen. Im Rahmen der traditionellen Studiengänge haben die Fächer Geschichte, Deutsch und Sozialwissenschaften Praktika in der Studienordnung empfohlen. Berufsfelder, auf die das traditionelle Studium vorbereitet, wurden lediglich von den Sozialwissenschaften und Deutsch aufgezeigt. In den Bachelorordnungen sind dann in allen hier untersuchten Fächern Äußerungen zu Tätigkeitsfeldern, die mit dem HSA dieses Faches möglich sind, angerissen. In der Detailschärfe unterscheiden sich diese insbesondere noch stark in den Ordnungen von 2004.

Der letzten Studienreform an der HU Berlin folgend, wurde 2014 in allen untersuchten Fächern das 30-LP-BZQ-Modul abgeschafft. Ein verpflichtendes Praktikum gibt es in den aktuellsten Ordnungen lediglich bei der Geschichte und den Sozialwissenschaften im Rahmen des Bachelors. Dafür haben die Studierenden in den Masterstudiengängen aktuell die Möglichkeit, sich im Rahmen des überfachlichen Wahlpflichtbereichs mit BZQ zu beschäftigen. In einige Studienordnungen wurde die Möglichkeit, ein Praktikum im Rahmen des Masters zu leisten, aufgenommen und einige Fächer empfehlen ein studienbegleitendes Praktikum. Der seit 2014 bestehende überfachliche Wahlpflichtbereich ist aber m. E. breiter und offener gestaltet als der damalige BZQ-Bereich, bspw. besteht die Möglichkeit des Studiums eines anderen Faches, welches zum Kernfach eine sinnvolle fachliche Ergänzung darstellt.

Eine gute Möglichkeit, eigene Forschungsfragen zu entwickeln, eigene Projekte zu initiieren, in verschiedenen Teamkonstellationen zusammenzuarbeiten, an bereits etablierten Forschungsprojekten mitzuwirken, bieten die Studienprojekte, wie sie die Fächer Philosophie und Sozialwissenschaften in die letzten Ordnungen aufgenommen haben. Den Studierenden bietet sich hier die Möglichkeit, erlangtes Wissen anzuwenden, eigene Fragestellungen zu entwickeln, Projekte zu konzipieren und umzusetzen und erste Kontakte zur Praxis zu knüpfen. Dies stellt somit eine hervorragende Verbindung von Forschung und Lehre und Praxisanwendung dar.

Bis auf die Sozialwissenschaften bietet niemand den Studierenden ein Recht auf Praktikumsberatung oder -betreuung. Dies ist umso bedauerlicher, als genau das Punkte sind, die einerseits von den Unternehmen gefordert werden (darauf wird im Kapitel 10 ausführlich eingegangen) und andererseits in den Forderungen der Bologna-Reform formuliert wurden. So wurde am 3. Dezember 1998 von der KMK beschlossen, dass strukturierte Studiengänge nur akkreditiert werden, wenn sie „*fachlich-inhaltliche Mindeststandards zur Sicherung von Qualität in Lehre und Studium und die Überprüfung der Berufsrelevanz*“ gewährleisten. Die Integration des Praxisbezugs in die Studiengänge ist fester Bestandteil der Bewertung zur Akkreditierung (HRK, 2004, S. 49).

Der Bereich BZQ ist in allen Studienordnungen enthalten und die Beschreibung der Berufsfelder, für die das Studium qualifiziert, wurde von Generation zu Generation der Studienordnungen detaillierter. Nach der letzten Studienreform an der HU Berlin wurde in den Ordnungen nicht nur der Umfang des BZQ-Bereichs reduziert, sondern auch in weiten Teilen die Verbindlichkeit zurückgenommen. Insbesondere für praxisorientierte Lehrveranstaltungen ist auffällig, dass die Fächer sich hier fast vollständig aus der Verantwortung ziehen und keine fachspezifischen eigenen Veranstaltungen laut Studienordnung anbieten müssen. Die Verantwortung wurde in die Hände der Studierenden gelegt. Dennoch wurde ein Rahmen für die Anerkennung von Leistungen geschaffen.

Auffällig bei der Betrachtung der Ordnungen ist, trotz der Diversität der Fächer, die Ähnlichkeit der Beschreibung der Berufsfelder. So qualifiziert ein Bachelorabschluss in Philosophie und auch Sozialwissenschaften für Tätigkeiten in der Politik- und Unternehmensberatung. Alle hier dargestellten Fächer befähigen zur Tätigkeit in der Öffentlichkeitsarbeit. Schon hier zeichnet sich eine Konkurrenz der Absolvent/innen auf dem Arbeitsmarkt ab.

Die Betrachtung der Umsetzung der Bologna-Reform in Deutschland zeigt, dass die Vorgaben der Reform sich sowohl in der Rahmengesetzgebung des HRG auf Bundesebene, auf Landesebene im BerlHG sowie in den konkreten Studien- und Prüfungsordnungen an den Philosophischen Fakultäten der Humboldt-Universität zu Berlin wiederfinden. Die im Abschnitt 7.2 beschriebenen Kernelemente der Reform werden hier umgesetzt. Fraglich allerdings ist, warum Spielräume zur Flexibilität nicht genutzt werden und bspw. die absolute Mehrheit der gestuften Studiengänge in Deutschland dem 3+2-Modell folgt. Aus der Analyse der Gesetzesvorlagen geht auch nicht hervor, wieso die Arbeitsbelastung so gestiegen ist, weil z. B. jedes Modul mit einer Modulabschlussprüfung endet, Modulbeschreibungen so gestaltet werden, dass Studierende nur noch sehr eingeschränkte Wahlmöglichkeiten haben. In den hier untersuchten Gesetzestexten sind keine derartigen Forderungen zu finden.

Ein interessanter Aspekt, den die Analyse hervorgebracht hat, ist zudem, dass auch im HRG von 1976 das Ziel des Hochschulstudiums beschrieben wurde, dass ein solches einen berufsqualifizierenden Abschluss bietet und auf berufliche Tätigkeiten nach dem Studium vorbereiten soll. Im Zuge der Bologna-Reform erfolgte mit der Ausrichtung auf eine Output-Orientierung die Thematisierung der Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit auch im Rahmen des universitären Studiums.

Nach der vorgestellten Analyse der Umsetzung der Bologna-Reform in den Hochschulgesetzen und -ordnungen widmet sich das folgende Kapitel der Sicht der Arbeitgeber/innen.

10 Auswertung der zweiten Analyseebene – die Unternehmen und Bologna

10.1 Sicht der Wirtschaft auf die Beschäftigungsfähigkeit

Um die Beschäftigungsfähigkeit der Hochschulabsolvent/innen in Europa zu verbessern, trugen Wirtschaftsunternehmen Forderungen etwa nach einer besseren Lesbarkeit von Abschlüssen in Form von einheitlichen Diploma Supplements, die auf qualitativ vergleichbaren Studienprogrammen basieren, in den Studienstrukturprozess hinein. Folgende Kompetenzen fordern die Vertreter/innen der Wirtschaft, die seit 2005 durch die Einrichtung der Follow-up-Group in die Hochschulreform involviert sind:

- fundiertes Fachwissen,
- bereichsunspezifisches Fachwissen wie DV-Kenntnisse, Recht, Wirtschaft, Fremdsprachen,
- Methodenkompetenz zum selbstständigen Arbeiten,
- analytische Fähigkeiten,
- Fähigkeiten, Wissen anwendungsbezogen zu transferieren,
- Sozialkompetenz ausgedrückt durch Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Führungsqualitäten,
- übertragbare Fähigkeiten wie Selbstorganisationskompetenz, Organisationsfähigkeit, Zeitmanagement und Präsentationskompetenz (Eckardt, 2005, S. 62),
- Lernkompetenzen, Fähigkeit des lebenslangen Lernens (Bensel/Weiler/Wagner, 2003, S. 42f.),
- persönliche Fähigkeiten (Kreativität, Engagement, Leistungsbereitschaft, Veränderungsbereitschaft, Handlungsorientierung, Charakterstärke, Visionen) (Bensel/Weiler/Wagner, 2003, S. 42f.).

Laut einer Studie des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft ist die Nachfrage nach der Art des Hochschulabschlusses in der Wirtschaft insbesondere von den Arbeitsinhalten abhängig. Je wissenschaftsnäher der Aufgabenbereich ist, desto stärker wird als Anforderungsvoraussetzung der Masterabschluss oder gar die Promotion erwartet. Was sich für Wirtschaftsunternehmen durchaus als Vorteil der gestuften Studienabschlüsse herausstellt, so die Ergebnisse der Studie, ist, dass Bachelorabsolvent/innen eher für generalistische Aufgaben im operativen Bereich eingesetzt werden können und somit dem differenzierten Bedarf an Absolvent/innen entsprochen werden kann. In der Studie kommt der Stifterverband zu dem Schluss, dass die Unternehmen beschäftigungsfähige Generalisten erwarten, wobei den Hochschulen die Aufgabe zukommt, sich *„... auf den fachlichen Kern eines Studienganges zu beschränken, gleichwohl aber eine exemplarische Vertiefung [zu] schaffen. Eine Konzentration auf fachliche Kernthemen bedeutet keinesfalls eine Einschränkung auf Beschäftigungsfähigkeit“* (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2005, S. 24–38). Beschäftigungsfähigkeit meint hier Schlüsselqualifikationen für den beruflichen Arbeitsalltag. Die vom Stifterverband befragten Wirtschaftsunternehmen

haben sich mehrheitlich dafür ausgesprochen, dass methodische und soziale Kompetenzen nicht zusätzlich zu den Fachqualifikationen vermittelt werden, sondern integrativer Studienbestandteil sind.

Wie bereits an anderer Stelle angesprochen, haben insbesondere die Hochschulen Bedenken, dass durch die Implementation von Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit die Ausrichtung der Hochschulen an hauptsächlich wirtschaftlichen Kriterien zu befürchten ist. Vertreter/innen der Wirtschaft, so Norbert Bensel als Vorstandsmitglied der Deutschen Bahn AG, formulieren in dem Aufsatz „Hochschulpolitik als Arbeitsmarktpolitik: Vorschläge zu einer beschäftigungsorientierten Hochschul- und Studienreform“: *„Ein zukunftsfähiges und leistungsfähiges Wissenschaftssystem erfordert ... eine angemessene Mischung von Freiraum und Bindung, Disziplinarität und Interdisziplinarität, Verwertbarkeit und Zweckfreiheit“* (Bensel/Weiler/Wagner, 2003, S. 46). Insbesondere der Aspekt der Zweckfreiheit ist in diesem Zusammenhang interessant, da dies genau den Befürchtungen einer starken Ausrichtung der Universitäten an wirtschaftlichen Interessen widerspricht. Der Titel des Aufsatzes wirft allerdings Fragen auf. Hochschulpolitik als Arbeitsmarktpolitik lässt vermuten, dass Hochschulpolitik im Dienst der Arbeitsmarktpolitik stehen soll und eben doch Abhängigkeiten entstehen. Auf einen weiteren Aspekt dieses Artikels soll an dieser Stelle noch eingegangen werden, da es die Beschäftigungsfähigkeit unter der Prämisse des lebenslangen Lernens fokussiert. Die zentrale Fähigkeit für das Erwerben der Beschäftigungsfähigkeit ist für die Autoren die berufsbefähigende Lernfähigkeit, die die Basisqualifikation für jeden Hochschulabsolventen darstellt (Bensel/Weiler/Wagner, 2003, S. 48). Berufsbefähigende Lernfähigkeit setzt sich nach Bensel/Weiler/Wagner, wie auch Beschäftigungsfähigkeit, aus verschiedenen Fähigkeiten zusammen, die in der Abbildung 12 vorgestellt werden.

BERUFSBEFÄHIGENDE LERNFÄHIGKEIT	
Theoriegeleitetes Lernen	Wissenschaftliches Lernen, welches einen „ <i>hohen Grad von Transferierbarkeit von einem Wissensbereich zu einem anderen aufweist</i> “ und somit die Basis für ein lebenslanges Lernen darstellt (Bensel/Weiler/Wagner, 2003, S. 58)
Kulturelle und soziale Dimension von Wissen	Diese Lernfähigkeit beschreibt „ <i>das Verständnis der kulturellen Bedingtheit von Wissen</i> “ und die Kompetenz, Wissen zu kommunizieren (Bensel/Weiler/Wagner, 2003, S. 58)
Globalisierung und kulturelle Bedeutungszusammenhänge	Diese Lernfähigkeit meint „ <i>Wissen in anderen kulturellen Formen, anderen Sprachen und Bedeutungszusammenhängen zu erschließen</i> “ (Bensel/Weiler/Wagner, 2003, S. 58)
Fachwissen und wissenschaftliches Arbeiten	Die Fähigkeit, anhand fachspezifischer Methoden sich einen Zugang zur Wissenschaftlichkeit des eigenen Faches zu eröffnen, sprich in der Lage sein, mit wissenschaftlichem Wissen umzugehen
Wissen und Technik	Lernfähigkeit im Umgang mit Wissen und Technik meint die Fähigkeit, kritisch mit den Verknüpfungen beider Aspekte umzugehen und um die Alltäglichkeit der Problematik zu wissen
Verstehen von Zusammenhängen	Das „ <i>Vermögen, Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Phänomenen, Wirklichkeitsbereichen und Wissenstraditionen zu erkennen und verstehen</i> “ (Bensel/Weiler/Wagner, 2003, S. 58)

Abbildung 12: Berufsbefähigende Lernfähigkeit (Quelle vgl. Bensel/Weiler/Wagner, 2003, S. 58–60)

Interessant ist an dieser Stelle, dass die Fähigkeiten, die berufsbefähigende Lernfähigkeit ausmachen, vergleichbar mit der Handlungskompetenz von Grünh sind (vgl. Abbildung 6). Auffällig ist, dass aus Sicht der Unternehmen die Erwartungen bezüglich der Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent/innen sich nicht gravierend von denen der Hochschulpolitik oder der Hochschulen unterscheiden. Auch hier wird Beschäftigungsfähigkeit als ein Zusammenspiel von verschiedenen Fähigkeiten verstanden, hier als Lernfähigkeit beschrieben. D'accord ist der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft mit der insbesondere in der Erziehungswissenschaft (Weinert, 2001 und Schaeper/Wolter, 2008) diskutierten Forderung, dass die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen als Teil der Beschäftigungsfähigkeit nicht in explizit eingerichteten Veranstaltungen erfolgt, sondern in das Kerncurriculum integriert wird.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass Beschäftigungsfähigkeit Studierenden den Eintritt in den Arbeitsmarkt mit dem Hochschulabschluss erleichtern oder auch ermöglichen soll. Hervorzuheben ist, dass in erster Linie seitens der Hochschulpolitik wie auch der Hochschulen selbst eine grundlegende Unterscheidung der Beschäftigungsfähigkeit für den wissenschaftlichen gegenüber dem nichtwissenschaftlichen Arbeitsmarkt vorgenommen wird und somit Beschäftigungsfähigkeit im Sinne von Berufsorientierung Anwendung findet. Bei den Positionen, die in der Diskussion von

Vertretern der Wirtschaft eingenommen werden, ist eher eine komplexere Herangehensweise zu beobachten, wobei es klare Verwertungsinteressen für den Arbeitsalltag gibt. So sollen zum Beispiel fachliche Inhalte mittels der Fachkompetenz in konkrete Anwendungskontexte transportiert werden.

Anschließend an die Analyse der verschiedenen Sichtweisen der an der Bologna-Reform maßgeblich beteiligten Akteure auf das Thema Beschäftigungsfähigkeit werden folgend die Ergebnisse der von mir durchgeführten Befragung von Arbeitgeber/innen und Absolvent/innen vorgestellt.

10.2 Das Sample der interviewten Arbeitgeber/innen

Die Interviewanfragen richteten sich gezielt an Personalverantwortliche und/oder Führungskräfte, da sie Expert/innen für Personalfragen hinsichtlich der Einstellungskriterien von Absolvent/innen sind, die ihr Expertenwissen insbesondere bei der Ausübung der Personal- und Führungstätigkeiten erworben haben und Mitglieder von Unternehmen und Institutionen sind, die Tätigkeiten für Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen bieten. Zudem bezieht der überwiegende Teil der Interviewpartner/innen das Expertenwissen aus einem eigenen Hochschulabschluss eines geistes- oder sozialwissenschaftlichen Studienfachs. Das bedeutet, dass es sich bei dem Wissen der Interviewten um Erfahrungswissen handelt, welches sie aus der Mitwirkung an Aktivitäten des untersuchten Sozialsystems beziehen (Rasch, 2008). Die Befragten sind somit nicht nur Mitglieder des Arbeitsmarktes, sondern repräsentieren in den Äußerungen im Interview diesen Bereich sowie die eigene Beziehung zu diesem sozialen System (Rasch, 2008). Anhand der Auswertung bereits vorliegender Absolventenstudien und meiner langjährigen Erfahrungen im Bereich Karriereberatung für Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen habe ich mich für die Berufsfelder Markt-, Meinungs- und Sozialforschung, Kultur, Kommunikation, Verlag, Bibliothek, Politik, Tourismus und Wirtschaft entschieden, da sie zu den klassischen Berufsfeldern für Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen zu zählen sind. Als Ausnahme, die bewusst integriert wurde, gehört das Berufsfeld Wirtschaft dazu. Auch wenn in dem Berufsfeld Wirtschaft in erster Linie Absolvent/innen aus wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen sowie den MINT-Bereichen beschäftigt werden, existieren jedoch in Wirtschaftsunternehmen immer auch Bereiche, die gezielt Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen suchen, weil diese Fähigkeiten und Kenntnisse aus dem Studium mitbringen, die für die anstehenden Aufgaben und Projekte von Bedeutung sind und eben nicht in erster Linie in den Wirtschaftswissenschaften oder dem MINT-Bereich vermittelt werden. Es handelt sich also um Erwerbstätigkeiten, die ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Studium voraussetzen. Ziel bei der Auswahl der Unternehmen war, eine möglichst breite Palette an Tätigkeiten und Berufsfeldern abzubilden.

Die interviewten Unternehmen sind in folgenden Unternehmensarten aktiv:

Fälle	Bereich	Zuordnungscode
2	Industrie und Wirtschaft	W1 W2
1	Markt-, Meinungs- und Sozialforschung	M1
2	Stiftung	S1 S2
2	Kultureinrichtung	K1 K2
1	Verband	L1
1	Personalagentur	P1
2	Verlag	V1 V2
1	Nichtregierungsorganisation	N1
1	Start-up	U1
1	Bibliothek	B1
1	Tourismusunternehmen	T1
2	Kommunikationsagentur	A1 A2

Abbildung 13: Übersicht der interviewten Unternehmen/Institutionen mit Zuordnungscode

Die Gesprächspartner/innen sind in den Unternehmen in unterschiedlichen Verantwortungsbereichen tätig. Drei der Interviewten waren als Geschäftsführer/innen, drei als Referent/innen, drei als Leiter/innen, eine als Öffentlichkeitsarbeiterin und sieben als Personalverantwortliche beruflich tätig. Von den 17 Personen sind fünf promoviert und zwar in den Geisteswissenschaften und lediglich zwei Personen haben selbst kein geistes- oder sozialwissenschaftliches Studium absolviert.

Die Größe der Unternehmen ist sehr unterschiedlich und bewegt sich zwischen fünf Mitarbeiter/innen (Personalagentur) und 300.000 (Wirtschaftskonzerne, Kultureinrichtungen, Stiftung), wobei unter 50 Mitarbeiter/innen bei drei Unternehmen und Institutionen, zwischen 50 und 100 Mitarbeiter/innen bei vier Unternehmen, zwischen 100 und 1000 Mitarbeiter/innen bei drei Firmen und über 1000 Mitarbeiter/innen bei zwei Unternehmen beschäftigt sind. Die Größe des Unternehmens spielte bei der Auswahl für die Interviewanfrage keine Rolle. Ausschlaggebend war das Vorhandensein von Tätigkeitsfeldern für Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften. Von den Gesprächspartner/innen sind sechs männlich und elf weiblich.

10.3 Tätigkeitsfelder für Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen – Sicht der Arbeitgeber/innen

Die befragten Unternehmen wurden gebeten anzugeben, in welchen Bereichen Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften in der jeweiligen Institution beschäftigt sind. Die Ergebnisse zeigen, dass die Absolvent/innen in den klassischen Tätigkeitsfeldern für Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen eingesetzt werden. Folgende Arbeitsbereiche wurden genannt:

- Beratung,
- Bibliothek/Archiv,
- Bildung,
- Event,
- Finanzen,
- Forschung,
- Internationales,
- Kommunikation,
- Kundenbetreuung, Management, Marketing,
- Personal,
- Projektarbeit,
- Politik,
- Redaktion,
- Tourismus und
- Verlag.

Als einziger nicht klassischer Bereich ist hier das Tätigkeitsfeld Finanzen anzusehen, da dieses kein klassischer Bestandteil eines geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiums ist. Die Interviewpartner/innen gaben an, dass sich die Mitarbeiter/innen mit einem geistes- und/oder sozialwissenschaftlichen Hintergrund im Bereich Finanzen mit dem Einkauf, mit Fundraising oder dem Finanzbereich im Verlag beschäftigen. Am häufigsten (neun Nennungen) sind die Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen bei den befragten Unternehmen im Bereich Kommunikation zu finden. Hierunter fallen die Bereiche Presseabteilung, Konzernkommunikation, Corporate Communications, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie die Presseakademie. Gefolgt wird der Bereich Kommunikation von Managementtätigkeiten (sieben Nennungen) wie Geschäftsführung, Konzernleitung, Vorstandsebene, aber auch Produkt- und Tagungsmanagement. In die drittstärkste Gruppe (sechs Nennungen) gehören die Tätigkeitsfelder Personal (Personalentwicklung, -gewinnung, -identifizierung, Research), Projektarbeit (Projektentwicklung, -leitung, -bearbeitung, -management), der Bereich Politik (Wirtschaftspolitik, Lobbyarbeit, politische Bildungsarbeit, Bürgerbeteiligung) und das Tätigkeitsfeld Verlag (Herstellung, Vertrieb, Lektorat). Es wurden auch eine Reihe von Arbeitsbereichen genannt, die sich keiner Gruppe zuordnen ließen und deshalb in der Gruppe Sonstiges zusammenzufassen sind. Hierzu gehören: Business to Business, Konzeption, Produktion, Reiseleitung (Konzeption der Reise und Begleitung einer Reisegruppe inkl. thematischer Führungen), Assistenz der Geschäftsführung und Hochschulkooperation.

Neben der Analyse der Tätigkeitsfelder, in denen die befragten Unternehmen die Absolvent/innen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften platzieren, soll analysiert

werden, mit welchen konkreten Aufgaben die Absolvent/innen im Arbeitsalltag betraut werden. Aufgrund vorliegender Überschneidungen im Tätigkeitsprofil wurden von mir hier Gruppen gebildet. Die Eingruppierung orientiert sich an der Klassifikation der Wirtschaftszweige, die vom Statistischen Bundesamt herausgegeben wurde (Statistisches Bundesamt, 2008).

Im **Bereich Politik**, hier wurden zwei Stiftungen und eine NGO befragt, beschäftigen sich Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen mit vielfältigen Projektarbeiten. Angefangen von der Projektleitung über Projektmanagement, Projektbearbeitung, Fundraising, Evaluation der Projekte und Verfassen von Berichten bis hin zur Präsentation/Veröffentlichung der Ergebnisse für unterschiedliches Publikum. Im Berufsfeld Politik sind die Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen auch mit klassischer Presse- und Öffentlichkeitsarbeit betraut. Des Weiteren wurden Tätigkeiten aus dem Bereich Eventmanagement genannt. So müssen für die NGO Spendenevents konzipiert, organisiert und durchgeführt werden. In der Stiftung sind die Geisteswissenschaftler/innen zudem im Archiv zu finden und übernehmen dort klassische Archivtätigkeiten. Zu Leitungstätigkeiten im Politikbereich gehören die Entwicklung von Zukunftsideen für die Stiftungsarbeit, Fördertätigkeiten, politische Bildungsarbeit, Führen von Verhandlungen mit Ministerien, Ausschüssen oder der Wirtschaft.

Für das **Berufsfeld Kultur**, hier wurden drei Institutionen befragt, wurden auch wieder vor allem projektbezogene Tätigkeiten beschrieben. Hier sind die Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen in der Projektleitung, -bearbeitung und -durchführung zu finden. Im kulturellen Bereich wird sowohl wissenschaftsnah als auch wissenschaftlich gearbeitet. So übernehmen die Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen wissenschaftliche Recherchetätigkeiten, Forschungsaufgaben beispielsweise beim Kuratieren von Ausstellungen, Verfassen von Publikationen, dem wissenschaftlichen Erschließen von Büchern. In der Kultur fallen redaktionelle Tätigkeiten an, die sich einerseits in wissenschaftlichen Publikationen niederschlagen als auch in klassischen Texten aus dem Bereich der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Auch Tätigkeiten im Bereich internationale Kooperationen gehören in den Aufgabenbereich, so auch in der Provenienzforschung oder der Leitung einer regionalspezifischen Abteilung im Museum, eines Archivs oder einer Bibliothek. Im kulturellen Bereich kommen noch pädagogische Aufgaben (Museumspädagogik), konzeptionelle und kundenbezogene Tätigkeiten bis hin zu Mitarbeiter- und Teamführungstätigkeiten hinzu. In der Bibliothek wurden vor allem Leitungstätigkeiten genannt. So gehören Personalführung, Management, Projektleitung und Arbeitsorganisation zu den Arbeitsaufgaben. Im Berufsfeld Kultur fallen ebenfalls Eventmanagementaufgaben an, so wurde z. B. die Gestaltung des Bibliothekartages genannt.

Einen besonders hohen Stellenwert an kommunikativen Aufgaben gibt es im **Agenturbereich**. Es wurden drei Agenturen befragt. Projektmanagement, -leitung, -bearbeitung stellen einen weiteren Tätigkeitsschwerpunkt in der Agenturarbeit dar. Dort sind Projekte konzeptionell zu erarbeiten, zu organisieren, finanziell zu planen und die Finanzierung zu akquirieren, kundengerecht durchzuführen, zu überwachen und Projektergebnisse zu präsentieren. In den Agenturen herrscht eine starke Kundenorientierung, d. h. die Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen übernehmen Kundenakquise, Kundenbetreuung, kundenzentrierte Kommunikation. Des Weiteren

gehören strategische, analytische, konzeptionelle, redaktionelle Tätigkeiten zum Aufgabenspektrum.

Zum **Berufsfeld Wirtschaft** werden fünf befragte Unternehmen gezählt, u. a. gehören die Bereiche Markt- und Meinungsforschung, Metallkonzern, Logistikunternehmen, Unternehmensverband, Personalagentur dazu. Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen sind hier vor allem kommunikativ, redaktionell, analytisch und strategisch tätig. Konkrete Tätigkeiten, die die Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen dort ausüben, sind Personalarbeit, Lobbyarbeit, Marketing, Projektarbeit/Projektmanagement, Büroassistent, Kundenbetreuung und -beratung, Konzernkommunikation, Hochschulkoooperation, Erwachsenenbildung, Fundraising, Veranstaltungsorganisation.

Ein weiteres Berufsfeld, in dem Absolvent/innen aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften tätig sind, ist der **Tourismus**. Im Tourismus fallen folgende Tätigkeiten an: Marketing, Vertrieb, Konzeption, redaktionelles Arbeiten, Kundenbetreuung und Recherche.

Der Schwerpunkt der Tätigkeiten, den die Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften übernehmen, liegt insbesondere im konzeptionellen, kommunikativen, organisatorischen und strategischen Bereich. In fast allen Unternehmen wurden projektbezogene, kundenorientierte und leitende Tätigkeiten beschrieben. Das alles sind Aufgaben, die Fähigkeiten und Kenntnisse voraussetzen, die die Absolvent/innen mit unterschiedlich starker Ausprägung im Rahmen des Studiums erfahren haben. Welche Fähigkeiten und Kenntnisse die Studierenden mittels des Hochschulstudiums erlernen, wird im Abschnitt 9.4, Abbildung 63 dargestellt. Ob die Vermittlung dieser Fähigkeiten realistisch erfolgt ist, zeigt die Auswertung der Absolvent/innenbefragung, bei der explizit nach arbeitsmarktrelevanten Fähigkeiten gefragt wurde (vgl. Abbildung 36, Seite 212).

Deutlich wird bei der Schilderung der Tätigkeiten, die die Absolvent/innen ausüben, dass sie i. d. R. projektbezogen sind. Damit können die im ersten Teil beschriebenen Kennzeichen des Wandels der Arbeit bestätigt werden. Es handelt sich demnach um zeitlich befristete Tätigkeiten, die dem Berufskonzept nicht in Gänze entsprechen, sondern es sind eher Tätigkeiten des fluiden Arbeitsmarktes, der individualisierte Fähigkeiten in Kombination mit weiteren Kenntnissen erfordert (vgl. Abschnitt 10.5).

Bei der Analyse des Begriffsverständnisses von Beschäftigungsfähigkeit seitens der Arbeitgeber/innen stellte sich heraus, dass die Unternehmen mit der Vorlage bestimmter Zertifikate wie eines Hochschulzeugnisses das Vorhandensein bestimmter Fähigkeiten und Kenntnisse voraussetzen. Da diese für den konkreten Arbeitsalltag nicht in jedem Fall genügen, um komplexe und spezielle Aufgaben selbstständig zu übernehmen, sind Anlernprozesse, Weiterbildungsmöglichkeiten oder strukturierte Einstiegsprogramme erforderlich. Im Folgenden wird dargestellt, welche Maßnahmen die befragten Unternehmen ergreifen.

10.4 Welche beruflichen Einstiegswege bieten Unternehmen den Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften?

Bei allen befragten Unternehmen besteht für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften die Möglichkeit, bereits während des Studiums ein Praktikum zu absolvieren, um so erste praktische Erfahrungen in verschiedenen Tätigkeitsfeldern des Unternehmens zu sammeln.

Drei von den 17 befragten Unternehmen bieten Absolvent/innen noch die Möglichkeit des Praktikums, also mit dem vorliegenden HSA. In den anderen Unternehmen ist es unerwünscht und zum Teil ausgeschlossen, dass nach dem Studienabschluss Praktika absolviert werden.

Einige Unternehmen bieten strukturierte Einstiegsprogramme für Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften an. Bei den befragten Unternehmen gaben 13 von 17 an, dass sie Hochschulabsolvent/innen als Einstiegsmöglichkeit entweder das Volontariat, ein Traineeship, ein Referendariat oder eine Hospitanz anbieten. In allen Fällen handelt es sich um eine Ausbildungsform, die bis auf eine Ausnahme unternehmensintern stattfindet. Bei einer befragten Kommunikationsagentur wird ein Volontariat in Kooperation mit verschiedenen anderen Agenturen angeboten. Zwischen den einzelnen strukturierten Einstiegsprogrammen muss jedoch differenziert werden.

Traineeprogramme dauern i. d. R. 18 Monate, setzen einen Hochschulabschluss voraus und für die Aufnahme in ein Traineeprogramm können sich praktische Erfahrungen aus einem Praktikum begünstigend auswirken. Die Trainees erhalten eine Ausbildungsvergütung. In den Interviews beschrieben die Unternehmen Traineeships als kostenintensive Investitionsleistungen, die den Nachwuchs intensiv auf konkrete Aufgaben im Unternehmen vorbereiten. Die Übernahmechancen nach einem Traineeship sind sehr hoch. Eine Interviewpartnerin einer Stiftung sagte: *„Bei den Trainees ist es dann schon so, dass wir die je nach Bedarf ausbilden. ... Aber wenn man 18 Monate lang in einen Trainee investiert, dann ist die Erwartung auch da, dass derjenige dann auch übernommen wird.“* (S1) Traineeprogramme bieten von den befragten Unternehmen solche aus den Bereichen Politik (Stiftung), Wirtschaft, Agentur und der Markt- und Meinungsforschung. Traineeprogramme werden vor allem in den Bereichen Technik, Produktdesign und auch Marketing eingesetzt.

Das Volontariat stellt für die Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften ebenfalls ein strukturiertes Einstiegsprogramm in klassische Tätigkeitsfelder dar und ist stärker verbreitet als das Traineeprogramm. Volontariate dauern zwischen 12 und 18 Monate und werden vergleichbar wie Traineeprogramme vergütet. Im Museum wird i. d. R. für das Volontariat eine abgeschlossene Promotion vorausgesetzt, in den anderen Unternehmen reicht ein Hochschulabschluss. Insgesamt bieten von den 17 befragten Unternehmen sechs ein Volontariat an. Die Volontär/innen sind vor allem in den redaktionellen, kommunikativen Bereichen und im Lektorat beschäftigt. Insbesondere im Bereich Kultur bietet das Volontariat keine Garantie der Übernahme in ein Angestelltenverhältnis.

Für den Bereich Bibliothek und Archiv wird i. d. R. ein Referendariat im Anschluss an den Masterabschluss oder auch die Promotion erwartet. Das Referendariat dauert zwei Jahre und stellt die Befähigung für eine Tätigkeit im höheren oder gehobenen

Dienst (Beamtenlaufbahn) dar. Im Bibliotheksbereich wird dem Referendariat der postgraduale Studienabschluss gleichgesetzt.

Im Bereich Kultur besteht des Weiteren noch die Möglichkeit der Hospitanz, was einem länger andauernden, berufsvorbereitenden Praktikum gleichzusetzen ist.

Neben den vorgestellten strukturierten Einstiegsprogrammen, die einen starken Ausbildungscharakter haben, besteht in einigen Unternehmen auch die Möglichkeit, dass sich Absolvent/innen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften auf Vakanzen direkt bewerben oder über Initiativbewerbungen den Eintritt schaffen. Für den Direkteinstieg werden i. d. R. erste praktische Erfahrungen bis hin zu umfassenderen beruflichen Erfahrungen vorausgesetzt. Der Direkteinstieg ist im Bereich Kultur, Politik, Wirtschaft, Agentur und Tourismus möglich. Insgesamt wurde von zwölf Unternehmen die Möglichkeit des Direkteinstiegs genannt, wobei bei allen eine längere Berufserfahrung in dem entsprechenden Bereich vorausgesetzt wird.

Die Einstiegswege in einzelne Unternehmen wandeln sich, so z. B. mit dem Expandieren eines Hauses. So teilte ein Interviewpartner mit: *„In dieser Zeit [Anwachsen der Anzahl der Beschäftigten] war eine typische Karriere so: Man macht hier ein Praktikum oder einen Studentenjob und danach vielleicht Honorartätigkeiten. Man entwickelt sich inhaltlich in ein bestimmtes Thema. Und dann konnte man zum inhaltlichen Referenten aufsteigen. Das gibt es jetzt so nicht mehr. Zumindest nicht mehr in dieser Breite. Mittlerweile ist es so, dass wir neue Stellen kreieren ...“* (N1)

Im kulturellen Bereich wurde der Einstieg so beschrieben: *„Ich glaube, da ist unser Haus exemplarisch, das ist auch in vielen anderen Kulturinstitutionen so. Wir haben eine Praktikumskarriere. Der erste Kontakt ist das Praktikum im Studium. Manchmal auch das Praktikum vor dem Studium, z. B. das Berufsfindungsjahr [freiwilliges kulturelles Jahr].“* (K1)

Die hier vorgestellten Einstiegswege, die i. d. R. nach dem Hochschulabschluss eine weitere Ausbildungsform darstellen, zielen insbesondere darauf ab, die Absolvent/innen auf den unternehmensspezifischen Arbeitsalltag vorzubereiten, sie zu befähigen, selbstständig zu arbeiten, und beiderseitig abzugleichen, ob eine längerfristige Zusammenarbeit angestrebt wird. Ein Interviewpartner beschreibt den Einstieg so: *„Der Einstieg geht immer über Praktika, danach entweder Volontariat oder eine freiberufliche Honorartätigkeit. Dann mal 'ne Mutterschaftsvertretung, weil man eine feste Stelle nur jemandem gibt, der neben seiner Wissensbefähigung, die er mit dem Uni-Zeugnis bekommt, auch seine praktische Fähigkeit für die spezifische Tätigkeit unserer Branche mit sich bringt.“* (V1)

Es zeigt sich, dass die befragten Unternehmen den Berufseinsteiger/innen vielfältige Möglichkeiten bieten, fachspezifische Kenntnisse für den zukünftigen Arbeitsalltag zu erlernen, und Zeit einräumen, sich an den Arbeitsalltag prinzipiell zu gewöhnen. Diese Möglichkeiten, die die Unternehmen zur Verfügung stellen, stellen Arbeitgeber/innen als kostenintensiv dar. Prinzipiell können diese Möglichkeiten als Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent/innen interpretiert werden, womit seitens der Arbeitgeber/innen bereits beim beruflichen Einstieg Engagement hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit zu verzeichnen ist. Diese Fakten zeigen aber auch – und das wird von diversen Absolvent/innenstudien belegt –, dass der Einstieg mit einer Reihe von Schwierigkeiten und Unsicherheiten für die Absolvent/innen verbunden ist, die zu langen Einstiegswegen führen.

10.5 Erwartungen der Arbeitgeber/innen an die Absolvent/innen

„Wir sind alle auf der Suche nach der eierlegenden Wollmilchsau, die 24 Jahre ist, acht Sprachen spricht, 20 Praktika gemacht hat, einen Bachelor mit einer glatten 1 und kurz vor dem Abschluss des Masters steht und die Promotion im Blick hat, Kinder, die in der Kita sind, und einen guten Ehemann, der sich einen Babysitter leisten kann. Wenn wir solche Karrieren nehmen, stoßen wir mit unserem Gesellschafts- und Sozialsystem schon an unsere Grenzen.“ (K1)

10.5.1 Fachliche Qualifikationen

Bei der Frage nach der Fachkompetenz, dem Fachwissen, den fachwissenschaftlichen Kenntnissen, welche seitens der Unternehmen von Bewerber/innen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften erwartet werden, wurde nur einmal gesagt, dass das Fachwissen irrelevant ist. 15 Interviewpartner/innen argumentierten, dass das konkrete Studienfach nicht vordergründig wichtig ist, sondern ein geistes- oder sozialwissenschaftliches Studium allgemein, was ein klares Signal dafür ist, dass kein Beruf gefordert ist. Es wird erwartet, dass ein Absolvent/eine Absolventin aus den Geistes- und Sozialwissenschaften gewisse Grundfähigkeiten, eine überdurchschnittlich gute Allgemeinbildung, erworben hat. Zwei der befragten Unternehmen gaben an, dass konkrete Studienfächer bei der Einstellung erwartet werden. So im Berufsfeld Museum, wo Kunst- und Bildgeschichte, Archäologie oder Ethnologie als vorteilhaft beschrieben wurden. Im zweiten Fall handelt es sich um Markt- und Meinungsforschung, wo ein Abschluss in Sozialwissenschaften, Soziologie oder Ethnologie angezeigt ist.

Auffällig ist, dass von Absolvent/innen geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge eine besondere Form des Denkens erwartet und dann auch an ihnen geschätzt wird. Die Unternehmen beschrieben es als analytisches, ganzheitliches, interdisziplinäres, kosmopolitisches Denken und als Fähigkeit, als Sich-in-fremde-Strukturen-Eindenken. Der Interviewpartner aus dem Industrieunternehmen formulierte es folgendermaßen: *„Da [beim konzeptionellen Arbeiten, ganzheitlichen Denken] sind die Geisteswissenschaftler häufig sehr gut ausgebildet, weil sie eben sehr analytisch, strukturierend, interpretierend sind.“ (W1)*

Es wird erwartet, dass die Absolvent/innen das erworbene wissenschaftliche Fachwissen projektbezogen, kontextspezifisch abrufen und anwenden können. Es geht also um die Transferfähigkeit. Dabei ist es jedoch sehr unterschiedlich, welches Fachwissen benötigt wird. Die Absolvent/innen müssen Theorien kennen und bei Bedarf für die eigene Projektarbeit anwenden können. Im Interview mit der politischen Stiftung wurde das so beschrieben: *„Sie sollten in der Lage sein, und zwar relativ schnell, einzuschätzen: In welcher Zeitung habe ich das gelesen? Wer hat es geschrieben? Was hat der für einen politischen Hintergrund und wie habe ich das da Gelesene einzuschätzen? Wen müsste ich als Kontrastprogramm dazu lesen? Wie bilde ich mir eine eigene Meinung? Das Entscheidende ist, Wissen in Handlungen umzusetzen. Daran mangelt es öfter. Wichtig ist, die eigenen Helden kritisch zu hinterfragen.“ (S2)*

Im Bereich Tourismus wird erwartet, dass Geisteswissenschaftler/innen ihr Fachwissen aus einem sprach- oder kulturwissenschaftlichen Studium in die individuelle

Konzeption von Reisen übertragen.

Die Arbeitgeber/innen erwarten folgende Fach- und Methodenkenntnisse.

- Gute Schreibfähigkeit: Hierzu wurde genannt, dass es für die Arbeit erforderlich ist, gut formulieren zu können, zielgruppenspezifisch zu schreiben, verschiedene Textformen zu beherrschen.
- Sprachkompetenz im Bereich Fremdsprachen, wobei hier gemeint ist, dass man die betreffende Sprache studiert hat. Es wurden mehrfach asiatische Sprachen als Bereicherung angesprochen. Egal, ob im Industrieunternehmen, das Arbeitsschwerpunkte in Asien hat, oder einer Stiftung, die ein Projekt in China durchführt und gezielt Sinologen sucht, oder einem Unternehmen, das Unterrichtsmaterialien für Fremdsprachenunterricht entwickelt und gezielt Bewerber/innen mit speziellen Fremdsprachenkenntnissen sucht.
- Konzeptionelles Arbeiten.
- Strategisches Arbeiten.
- Für den Bereich Marktforschung wird erwartet, dass Absolvent/innen Statistikkenntnisse mitbringen, mit SPSS¹¹⁴ arbeiten können, Fragebögen entwickeln können: *„Da geht es auch schon um Handwerk.“* (V1)
- Verständnis in den Bereichen Unternehmenskultur, Alltagskultur.
- Interkulturelles Verständnis in den Bereichen Entwicklungszusammenarbeit, internationale Projektarbeit, Forschungs- und Projektarbeit über spezielle Länder.
- Umfangreiche Themen und/oder Projekte gut strukturieren können: Hier wird den Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen unterstellt, dass sie diese Fähigkeit gut beherrschen, da es Bestandteil des Studiums ist. Die Aussage des Interviewpartners aus der Wirtschaft unterstreicht dies: *„Wenn Themen sehr schwammig werden, ist es die Kunst zu strukturieren. Das gelingt dem Sozialwissenschaftler wahrscheinlich auch etwas besser. Aus einer großen Bandbreite an Themen eine Quintessenz herauszuarbeiten.“* (W1)
- Sich schnell in neue Themengebiete einarbeiten können.
- Didaktische, pädagogische Fähigkeiten.

Es zeigt sich also, dass nur in einigen wenigen Bereichen ein ganz spezieller geistes- oder sozialwissenschaftlicher Abschluss erwartet wird, aber ein Abschluss allgemein in diesem Bereich vorausgesetzt wird, da das erworbene Fachwissen, insbesondere der Erwerb der wissenschaftlichen Arbeitsmethoden im Arbeitsalltag benötigt wird. Es besteht also ein Interesse an akademisch gebildeten Personen, die das jeweilige Fachwissen im Kontext der Erwerbstätigkeit anwenden können.

¹¹⁴ SPSS ist eine Statistik-Software zur statistischen Analyse von Daten.

10.5.2 Fachliche Zusatzqualifikationen

Die befragten Unternehmen richten den Fokus im Bereich fachliche Zusatzqualifikationen insbesondere auf zwei Punkte. Einerseits begrüßen sie es, wenn Absolvent/innen ein Grundwissen im Bereich Wirtschaft mitbringen, und andererseits werden Fremdsprachenkenntnisse erwartet.

Die Erwartung, dass Absolvent/innen Fremdsprachenkenntnisse mitbringen, wurde am häufigsten genannt. An erster Stelle wird von Bewerber/innen erwartet, dass sie Englisch beherrschen, da in einigen Unternehmen, insbesondere bei denjenigen, die sich international bewegen, die interne Kommunikation auf Englisch erfolgt. In 15 (88 % der befragten Unternehmen) Fällen sind Sprachkenntnisse erwünscht oder werden vorausgesetzt. Englischkenntnisse werden bereits in einigen Bereichen als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt. Je nach dem Arbeitskontext werden zusätzlich auch speziellere Fremdsprachenkenntnisse erwartet wie zum Beispiel im Museumsbereich Latein oder Altgriechisch, bei dem Industrieunternehmen, welches Rohstoffe aus Asien bezieht, werden asiatische Sprachkenntnisse begrüßt, oder eine Kommunikationsagentur, die einen Standort auf der arabischen Halbinsel führt, wünscht sich Arabischkenntnisse.

Bei Wirtschaftskenntnissen erwarten die Unternehmen kein Studium der Betriebs- oder Volkswirtschaft, sondern *„kaufmännisches Verständnis“* (V1), *„Vertriebsfähigkeit, vertriebliche Denke“* (A2) beziehungsweise ein Grundverständnis für wirtschaftliche Abläufe und Zusammenhänge. Von der Kommunikationsagentur wurde es so formuliert: *„Es geht aber bei uns eher um Erfahrung mit wirtschaftlichen Zusammenhängen als um theoretisches Wissen. Der Unterschied besteht darin, dass jemand schon einmal Rechnungen geschrieben hat oder Rechnungen freigezeichnet hat und weiß, wie eine Rechnung auszusehen hat. Also dass er grundsätzlich eine Vorstellung hat, wie man eine Bilanz liest oder dergleichen. Mir geht es eher darum, dass jemand eine Grundorientierung hat wie Wirtschaft funktioniert.“* (A2) Von den 17 befragten Unternehmen wurde von sieben (41 %), ein wirtschaftliches Grundverständnis gefordert.

Gefolgt werden Fremdsprachenkenntnisse von Wirtschaftsverständnis und Medienfähigkeit. Insgesamt wurde von sechs Unternehmen genannt, dass eine Affinität im Umgang mit Medien erwartet wird. Es wurde in den Interviews so beschrieben, dass Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften keine IT-Spezialisten sein sollen, aber *„ein sehr guter Umgang mit allen gängigen PC-Programmen und Datenbanken“* (P1) wird benötigt. Die Interviewpartnerin einer Kommunikationsagentur beschrieb es so: *„Die Medienfähigkeit, Affinität, ich erwarte, dass sie das verstehen und damit umgehen können und besser noch als ich natürlich. Also Social-Media-Kanäle zu nutzen, sollte bekannt sein, was kann man da im Business-Bereich nutzen.“* (A1)

Weitere fachliche Zusatzqualifikationen, die von den befragten Unternehmen erwartet werden, sind:

- juristische Kenntnisse (Arbeits-, Umweltrecht) (2 Nennungen)
- internationale Gewandtheit, kulturelle und interkulturelle Kompetenz, insbesondere bei der Projektarbeit mit internationalen Partnern (3 Nennungen)

- ein gewisses Maß an Interesse für Technik und Naturwissenschaften (1 Nennung)
- eine Zusatzqualifikation im Bereich Kulturmanagement (1 Nennung)
- pädagogische Kenntnisse, Kenntnisse im Bereich Lehr- und Lernverhalten (1 Nennung)

Auffallend bei der Beantwortung der Frage ist, dass viele Fähigkeiten aus dem Bereich Schlüsselqualifikationen oder persönliche Eigenschaften aufgezählt wurden. Diese werden an dieser Stelle nicht genannt, sondern unter den entsprechenden Punkten diskutiert. Die Arbeitgeber/innen hatten mit den Begrifflichkeiten Schwierigkeiten, obwohl mit der Fragestellung eine Erläuterung des Begriffs erfolgte.

10.5.3 Schlüsselqualifikationen

Auf die Frage nach den erwarteten Schlüsselqualifikationen fielen die Antworten der Interviewpartner/innen ausführlich aus. Ein einziger Gesprächspartner konnte mit dem Begriff nicht sofort etwas anfangen, aber zählte nach einer Erläuterung eine große Spannbreite von Schlüsselqualifikationen auf. Zum Teil ist es schwierig eine klare Zuordnung der gewünschten Fähigkeiten durchzuführen, da einige der genannten Schlüsselqualifikationen auch in den Bereich persönliche Eigenschaften passen. So zum Beispiel, wenn gefordert wird, dass Berufseinsteiger/innen die Fähigkeit mitbringen, immer den richtigen Ton im Kundengespräch zu treffen, wobei man sowohl „durchsetzungsfähig“ (V1) sein muss, aber nicht „nassforsch“ (V1). Der Verleger, der die Kommunikationsfähigkeit im eben beschriebenen Kundengespräch erläuterte, beschreibt die persönlichen Eigenschaften, die für den Arbeitsalltag im Verlag erforderlich sind, so: *„Man muss die Kompetenz haben, auch als Absolvent oder als junger Mensch, der Anfang 30 ins Berufsleben geht, nach Praktika und Volontariat meinetwegen, dass man einem 50- oder 60-jährigen Professor oder einer Professorin beibringen kann, dass ihr Text nicht gut ist.“* (V1)

Folgende Fähigkeiten im Bereich Schlüsselqualifikationen wurden genannt.

- 12 Nennungen: **Geschäftssinn/Kundenorientierung**. Neben einem angemessenen Auftreten gegenüber Kunden und Kolleg/innen, was unter der Kategorie „persönlicher Auftritt“ genannt wurde, wird auch eine Kundenorientierung erwartet. Von den Absolvent/innen wird erwartet, dass sie ihr Auftreten zielgruppenspezifisch anpassen können. Sehr anschaulich beschreibt es ein Interviewpartner: *„Es ist ganz wichtig, dass man sich auf einer solchen Bühne bewegt und Entscheidungen trifft, ohne sich Feinde zu machen. ... Dass man nicht immer nur sich selber dabei sieht, sondern auch sieht, wie Entscheidungen getroffen werden, wie es politisch durchgesetzt wird und wie man auch manchmal dafür instrumentalisiert wird. Oder auch mal beiseitretreten muss.“* (W1)
- 11 Nennungen: **Kommunikationsfähigkeit**. Hier ist sowohl die schriftliche als auch mündliche Kommunikation gemeint und eine zielgruppenspezifisch

abgestimmte Kommunikation. Bei der schriftlichen Kommunikation wird insbesondere erwartet, dass es den Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen gelingt, komplexe Sachverhalte prägnant zusammenzufassen. *„Zehn Seiten schreiben können sie alle. ... Aber zu sagen, das mache ich in zwei Sätzen und komme auf den Punkt, das fällt vielen schwer.“* (M1) Bei der mündlichen Kommunikation kommt es darauf an, den richtigen Ton gegenüber wechselnden Gesprächspartnern zu treffen und entsprechend *„auf Augenhöhe“* (V1) zu kommunizieren.

- 10 Nennungen: **persönlicher Auftritt/Sozialkompetenz/Selbstkompetenz**. Hier wurden verschiedene Dinge erwähnt, die sich nicht unter einem Begriff zusammenfassen lassen. Allerdings schwingt diese Thematik fast in allen Interviews mit. In diesen Bereich gehören Aspekte wie *„Parkettsicherheit. Das heißt, dass man mit Vertretern aus anderen NGO, aus der Politik, aus der Wirtschaft auf Augenhöhe diskutieren kann“* (N1) oder *„sich sicher auf fremdem Terrain bewegen“* (S2) oder *„der Umgang mit Menschen, ein gutes Gefühl, ein gutes Gespür für Menschen“* (W2). Viermal wurde Empathie genannt. Die Unternehmen erwarten von den Absolvent/innen *„Fingerspitzengefühl“* (V1), *„ein gutes Gespür“* (A2) oder auch ein *„Gefühl für Arbeitsprozesse, Abläufe oder Veränderungen“* (W2). Bestimmte Arbeitsprozesse verlangen einen sehr feinfühligem Umgang mit Themen.

Bis hin zu Anstandsformen: *„Da muss man einen gewissen Umgang haben. Eine gewisse Erziehung setze ich voraus.“* (A1) Hierzu gehört auch das – zu Beginn schon angesprochene – angemessene Auftreten gegenüber Kunden. Hier liegt die Betonung auf *„angemessen“*, d. h. einerseits durchsetzungsfähig und andererseits nicht vorlaut.

Eine Eigenschaft soll, obwohl sie nur einmal, dafür aber mit sehr viel Nachdruck, genannt wurde, separat aufgelistet werden: Demut. Die Interviewpartnerin der S1 begründete Demut damit, dass man in einer Stiftung über Geld verfügen kann und die Gefahr besteht, sich korrumpieren zu lassen. Aus diesem Grund erwartet sie eine gewisse Demut im Arbeitsalltag.

- Von den Absolvent/innen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften wird erwartet, dass sie sich damit beschäftigen, *„wie überhaupt eine Firma **Geld verdient**“* (V1). Man dürfe keine Angst haben oder ein schlechtes Gewissen, wenn man etwas verkauft. Außerdem sollen sich Berufseinsteiger/innen mit den Interessen der Kunden auseinandersetzen und überlegen, welche Kommunikationsstrategie entwickle ich für welche Kunden, um das Unternehmen nach vorne zu bringen. Im Tourismus wird insbesondere erwartet, dass man zuhört und dann kundenorientiert handelt. Im Interview hieß es: *„Es ist wichtig, sein Ohr offenzuhalten und zu überlegen, was kann von XXX noch für den Kunden gemacht werden. Das vergrößert das Budget, welches dann zur Verfügung steht.“* (A1) Es wird von einer Absolventin/einem Absolventen erwartet, dass *„... er sich eigeninitiativ ein Wissen über aktuelle wirtschaftliche Gegebenheiten aneignet“* (P1). Zwei Gesprächspartner/innen teilten mit, dass gerade die Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften dort Defizite aufweisen. Das Marktforschungsinstitut beschrieb es so: *„Insbesondere die Soziologen, Kulturwissenschaftler, die tun sich da irgendwie echt,*

echt schwer ihre Arbeit auch in Zahlen darzustellen bzw. sich auch in Zahlen messen zu lassen." (M1)

- 9 Nennungen: **praktische Erfahrungen**. Bei der Abfrage der Schlüsselqualifikationen lässt sich aus fast allen Interviews herauslesen, dass praktische Erfahrungen, in welcher Form auch immer, vorausgesetzt werden. Explizit genannt haben es acht Interviewpartner/innen. Praktische Erfahrungen können in Form eines Praktikums, Volontariats, studentischer Mitarbeit oder einer beruflichen Tätigkeit erworben werden. Die Erwartung der Arbeitgeber/innen, dass praktische Vorerfahrungen gesammelt wurden, richtet sich nicht in erster Linie darauf, dass eine bestimmte Fachexpertise mitgebracht wird, sondern eine persönliche Reifung durch praktische Arbeit stattgefunden hat. Sie erwarten, dass Absolvent/innen konkrete Vorstellungen von Arbeitsabläufen mitbringen und wissen, was es bedeutet einer Vollzeittätigkeit nachzugehen. Der Interviewpartner aus dem Verlag sagte: *„Also da kommen mehrere Kompetenzen zusammen, die man nicht im Studium erwerben kann. Man kann sie sich durch praktische Arbeit Stück für Stück erschließen. Deswegen ist ja der Weg in unseren Beruf hinein, eben über diese Zwischenstufe Praktika und Volo, entstanden. Weil, mit einem Absolventen kann niemand etwas anfangen bei uns, wenn er sich nicht bereits diese praktischen Zusatzkompetenzen erworben hat."* (V1) Praktische Erfahrungen werden auch erwartet, damit eine typische Unternehmenssprache verstanden wird, wie von der Kommunikationsagentur beschrieben: *„ ... und erste Berufserfahrungen. Da reicht ein Jahr oder wenn man eine Projekterfahrung hat oder wenn man schon mehrere Praktika gemacht hat, die in der internen Kommunikation eines Unternehmens war, wo wir wissen, derjenige versteht, wenn wir bestimmte Wörter benutzen."* (A2)
- 8 Nennungen: **Teamfähigkeit**. *„Ich meine damit die Fähigkeit zur Integration in eine Arbeitseinheit und erfolgreiche Zusammenarbeit mit anderen."* (S1) Teamfähigkeit wird auch als kollegialer Umgang beschrieben. Von den Absolvent/innen wird erwartet, dass sie sich für die Arbeit der Kolleg/innen interessieren und mit ihnen respektvoll umgehen.
- 8 Nennungen: analytische, effiziente, strukturierte **Arbeitsweise**; und 3 Nennungen: präzise Arbeitsweise.
- 8 Nennungen: **Umgang mit „Change“, Flexibilität**. Bei diesem Punkt ist es egal, ob man in der Wirtschaft, Stiftung, Werbung oder Kultur landet. Neben der Aufgeschlossenheit gegenüber Veränderungsprozessen wird ein hohes Maß an Flexibilität erwartet. Flexibilität im Umgang mit Neukunden, neuen Strategien oder Unternehmenszielen und möglichst die Entwicklung eines Gefühls für Veränderungen.
- 7 Nennungen: **Motivationsfähigkeit**. Hier wurde die Fähigkeit, sowohl sich selbst als auch Kolleg/innen und Kund/innen zu motivieren, angesprochen. Die Fähigkeit zur Selbstmotivation wurde weiter angeführt als die Fähigkeit, sich auf neue/fremde Themen einzulassen und sich von gewohnten Bahnen zu entfernen.
- 6 Nennungen: **Hands-on-Mentalität**. Von den Absolvent/innen wird erwartet, dass sie einen gewissen Weitblick für das Aufgabenfeld an den Tag legen. Zudem geht es um eigenständiges Erledigen von neu auftauchenden Arbeiten, möglichst ohne erteilte Anweisungen. Von der Kommunikationsagentur wurde

es folgendermaßen formuliert: *„Dann aber auch eine gewisse Hands-on-Mentalität, d. h. Aufgaben, die nicht unbedingt im Kernbereich liegen, übernehmen zu wollen. Auch die Kraft zu haben, sich aus eigener Initiative sich in neue Aufgabengebiete einzuarbeiten.“* (A1) Anders formuliert heißt es, auch mal über den eigenen „Tellerrand“ zu schauen und sich dort einzubringen.

- 4 Nennungen: **Projektmanagementkenntnisse**.¹¹⁵
- 3 Nennungen: **Führungskompetenz**. Je nach Aufgabengebiet wird von Mitarbeiter/innen mit Führungsfunktionen erwartet, dass sie ein Team führen oder ein Team zusammenstellen und Personalverantwortung übernehmen können.
- 2 Nennungen: **Netzwerkfähigkeit**. Interessant ist, dass beide Nennungen aus der Wirtschaft kommen und die Fähigkeit, sich sehr schnell vernetzen zu können, vernetzt denken zu können, stark betont wurde.

Dann gab es noch einzelne Nennungen, die branchenspezifisch sind, so wurden z. B. Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, mit Unsicherheiten umgehen zu können, Detailverliebtheit, Kritikfähigkeit und Frustrationstoleranz genannt. Außerdem wurde von der Stiftung genannt, dass man Hierarchien verstehen und anerkennen muss, um erfolgreich arbeiten zu können. Ähnlich wurde von einem Vertreter der Wirtschaft formuliert, dass man die Strukturen eines Konzerns verstehen muss und dies Sozialwissenschaftler/innen bereits aus dem Studium mitbringen. Abschließend zum Thema Schlüsselqualifikationen soll noch ein Zitat aus einem Interview zeigen, dass die Erwartungen der Interviewpartner/innen an die Berufseinsteiger/innen von dem eigenen Bildungs- und Arbeitsverständnis geprägt werden. Die Interviewpartnerin einer Stiftung formulierte ihre Erwartungen an die Berufseinsteiger/innen so: *„Sie sollten in der Lage sein, eine Tageszeitung zu lesen, und wissen, dass Datenmüll kein Wissen ist. Wenn das jemand begriffen hat, kann schon nicht mehr viel schiefgehen.“* (S2)

Im Bereich der Schlüsselqualifikationen überrascht vor allem die starke Betonung des Punktes Kundenorientierung, da im Rahmen des universitären Studiums dieser Punkt am wenigsten fokussiert oder gar vermittelt wird. Dabei wird diese Eigenschaft auch im Bereich der Wissenschaft und Forschung gefordert, nur dass dort nicht die Rede von Kunden ist. Auch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin/ein wissenschaftlicher Mitarbeiter muss sich bei seiner Lehrveranstaltungsvorbereitung an den Kunden orientieren. Allerdings wird niemand in diesem Kontext von Kunden, sondern immer von den Studierenden sprechen. Hier ist im besonderen Maße die Initiative der Studierenden gefragt, sich während Praktika, studentischer Jobs oder Ehrenämter diese Eigenschaften anzueignen.

¹¹⁵ Projektmanagementkenntnisse gehören streng genommen nicht zu den Schlüsselqualifikationen, werden hier aber gelistet, da sie den Interviewpartner/innen bedeutsam waren. Bei der heutigen Komplexität von Projekten stellen Projektmanagementkenntnisse eine fachliche Zusatzqualifikation ähnlich einer zweiten Fremdsprache dar.

10.5.4 Persönliche Eigenschaften

Wie bei den Ausführungen zu den fachlichen Zusatzqualifikationen und den Schlüsselqualifikationen ist auch hier wieder zu bemerken, dass Fähigkeiten, die bereits genannt wurden, nochmals bei der Frage nach den persönlichen Eigenschaften Erwähnung fanden oder andersrum, dass Fähigkeiten als persönliche Eigenschaften aufgezählt wurden und dann den Schlüsselqualifikationen zugeordnet wurden. Beispielsweise wurde die Kundenorientierung bzw. der Umgang mit Kunden sowohl als Schlüsselqualifikation als auch als persönliche Eigenschaft genannt und in dieser Arbeit zur Kategorie Schlüsselqualifikation gezählt. Ausschlaggebend war dabei, dass man Schlüsselqualifikationen durch die Teilnahme an Veranstaltungen, Workshops oder auch durch praktische Tätigkeiten erwerben kann. Bei persönlichen Eigenschaften ist dies nur eingeschränkt möglich. Die Interviewpartner erwähnten mehrfach, dass eine bestimmte Persönlichkeit erwartet wird, was genau das meint, wird deutlich, wenn die genannten Eigenschaften aufgezählt werden.

Von den Berufseinsteiger/innen wird erwartet, dass sie neugierig sind, Interesse an den Arbeitsabläufen zeigen, sich begeistern können und die Bereitschaft mitbringen, sich immer wieder neu auf Dinge einzustellen sowie auf stets neue Personen einzulassen. Zum Teil wurde es als „für die Sache brennen“ beschrieben. Mehrfach wurde von den Interviewpartner/innen Aufgeschlossenheit gefordert. Diese Eigenschaften wurden von mir als Neugier/Leidenschaft kategorisiert und von den Interviewpartner/innen insgesamt zwölf Mal genannt.

Die Interviewpartner/innen nannten es zum Teil Tugenden, was sie von den Absolvent/innen erwarten, so zum Beispiel Ehrgeiz (2 Nennungen), Fleiß (3 Nennungen), Zuverlässigkeit (3 Nennungen), Freundlichkeit (2 Nennungen). Eine Eigenschaft, die fast bei allen Kategorien genannt wurde und hier zu persönlichen Eigenschaften gezählt wird, ist Leidenschaft. Also sich in Themen hineinzusetzen, sich festzubeißen an Fragestellungen, die Arbeit aus voller Überzeugung zu erledigen bis hin zur „Leidenschaft zur Selbstausbeutung“ im Kulturbereich.

Interessant ist, dass die Interviewpartner unter dem Gesamtthemenkomplex Fähigkeiten an verschiedenen Stellen die Persönlichkeit der Bewerber/innen betonten. Es wurde beschrieben, dass Unternehmen bereit sind, Abstriche bei den Abschlussnoten hinzunehmen oder Brüche in Lebensläufen zu akzeptieren, wenn jemand ein interessantes Persönlichkeitsprofil vorweisen kann. „Das Entscheidende ist, dass man eine gewisse Persönlichkeit hat.“ (V2) Allerdings werden für die verschiedenen Tätigkeitsfelder unterschiedliche Persönlichkeiten erwartet. Sehr anschaulich beschreibt es folgendes Zitat: „Ich brauche in der Herstellung eine andere Persönlichkeitsstruktur als im Lektorat. Da brauche ich jemanden hoch Pedantisches, ... der jede Punktgröße, der den Bindestrich vom Gedankenstrich zu unterscheiden weiß. ... Da brauche ich einen Krümelkacker, der gewissenhaft, genau ist und gleichzeitig schnell und entscheidungsfreudig ist. So habe ich für jedes einzelne Berufsfeld unterschiedliche Qualifikationen.“ (V1)

Es ist auch bei den persönlichen Eigenschaften branchenabhängig, welcher Persönlichkeitstyp für das entsprechende Tätigkeitsfeld gewünscht wird. Von der Interviewpartnerin wurde genannt: „Wir wünschen uns Mitarbeiter, die sehr spontan

sind, sehr offen sind, die sehr lebendig und quirlig sind." (A1) Anderen ist Begeisterungsfähigkeit wichtig. Eine Stiftung sucht Menschen, *„die ihren eigenen Kopf haben“*, oder es wurde als angenehm beschrieben, wenn Bewerber/innen mit einer gewissen Selbstironie ankommen. Hier hinein passen auch die Aussagen von vier Gesprächspartnern, dass der konkrete Arbeitsalltag erfordere, sich als Person auch zurücknehmen zu können oder Vorgänge nicht persönlich zu nehmen.

Von Absolvent/innen der Hochschule und insbesondere von den Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen wird vorausgesetzt, dass sie kreativ an die Arbeitsprozesse herangehen. Sieben Interviewpartner/innen nannten Kreativität als persönliche Eigenschaft, auf die beim Einstellungsprozess geachtet wird. Das Start-up-Unternehmen beschrieb es so: *„Da braucht man auch Leute, die sehr kreativ Lösungsansätze finden können, die vielleicht niemand anders vorher vielleicht gelöst hat.“* (U1)

Zu persönlichen Eigenschaften zählen Engagement und Leistungsbereitschaft, was in den Interviews zehn Mal genannt wurde, wobei auch darauf hingewiesen wurde, dass das inzwischen bei einigen Bewerber/innen vermisst wird. Darauf wird noch im Abschnitt 10.7 genauer eingegangen. Einerseits müssen Bewerber/innen bereits im Lebenslauf ein gewisses Engagement vorweisen und andererseits wird ein großes Engagement erwartet, sich auf Themen einzulassen, sich über den eigentlichen Arbeitsbereich hinaus zu engagieren.

Abschließend zählen zu den persönlichen Eigenschaften auch gute Umgangsformen. Hier wurde ein gepflegtes äußeres Erscheinungsbild angesprochen, freundliche Ausstrahlung, sich nicht zu fein fühlen für bestimmte Tätigkeiten, wenn es die Situation gerade erfordert, sowie die bei den Schlüsselqualifikationen schon angesprochene „gute“ Erziehung.

10.5.5 Zwischenfazit

Resümierend lässt sich festhalten, dass doch nicht die „eierlegende Wollmilchsau“ gesucht wird, wie überspitzt im Eingangszitat dieses Abschnitts angekündigt wurde, sondern die Arbeitgeber/innen klare Erwartungen sowohl an die fachlichen Kenntnisse, fachlichen Zusatzqualifikationen, Schlüsselqualifikationen als auch die persönlichen Eigenschaften betreffend haben. Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften sollen eine besondere Form des Denkens – besonders analytisch, ganzheitlich, kosmopolitisch – mitbringen, die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens sicher beherrschen und zudem konzeptionell, strategisch und interkulturell arbeiten können. Selbstverständlich erwarten die Arbeitgeber/innen von Akademiker/innen, dass sie Fremdsprachenkenntnisse mitbringen und damit verbunden interkulturelle Kompetenzen vorweisen. Von den Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen werden keine umfangreichen Wirtschaftskenntnisse erwartet, aber sehr wohl ein Grundverständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge. Besonders wichtig ist den Arbeitgeber/innen der Aspekt Kundenorientierung und Geschäftssinn, was in dieser Ausprägung überraschend ist, da es in viele Berufsfelder/Tätigkeiten eingreift, aber im Kontext der Beschäftigungsfähigkeit nicht thematisiert wird. Von Berufseinsteiger/innen, die „frisch“ von der Hochschule ins Berufsleben starten, wird erwartet, dass sie neugierig

und leidenschaftlich sind. Eine große Bedeutung für die Arbeitgeber/innen stellt die Kommunikationsfähigkeit dar, die sich sowohl auf den schriftlichen, mündlichen, medialen als auch den nonverbalen Bereich bezieht. Berufseinsteiger/innen müssen mit einer ausgeprägten Sozialkompetenz überzeugen und praktische Erfahrungen bereits mitbringen. Die Art der Persönlichkeit, die die Arbeitgeber/innen suchen, hängt sehr vom Berufsfeld ab, wichtig ist Persönlichkeit in jedem Fall.

Eine Vielzahl der Fähigkeiten, insbesondere aus den Bereichen fachliche Qualifikationen und fachliche Zusatzqualifikationen, sollten Studierende im Rahmen des geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiums erlernen, was einerseits von der Struktur des Studiums abhängt und andererseits von dem persönlichen Lernverhalten. Eine allgemeine Einschätzung der Learning Outcomes wird in der Abbildung 36, Seite 212 dargestellt. Auch für die Mehrheit der – von den Arbeitgeber/innen geforderten – Schlüsselqualifikationen besteht im Rahmen des universitären Studiums die Möglichkeit, diese sowohl in regulären fachbezogenen Lehrveranstaltungen als auch an Zentraleinrichtungen wie Sprachenzentrum oder Career Service zu erwerben. Eine Reihe der geforderten Fähigkeiten und auch Eigenschaften sind durch praktische Tätigkeiten, Auslandsaufenthalte oder ehrenamtliches Engagement erwerbbar.

Bei der Analyse der Fähigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen, die die Arbeitgeber/innen von Bewerber/innen erwarten, zeigt sich, dass die Arbeit einerseits individualisierte Qualifikationen aus einer kompetenzorientierten Bildung erfordert. Dazu zählen u. a. Fähigkeiten wie Kundenorientierung, Selbst- und Sozialkompetenz sowie die genannten persönlichen Eigenschaften. Diese Form der Arbeit wurde im ersten Teil der Arbeit der Zweiten Moderne zugeschrieben. Andererseits schildern die Arbeitgeber/innen Wissen und Fähigkeiten, die für die entsprechende Tätigkeit erforderlich sind und die in einer berufsspezifischen Ausbildung zu erwerben sind. Das kennzeichnet die Arbeit der Ersten Moderne. Es liegt im Aufgabenbereich der Hochschule, die gewünschten Fachkenntnisse und fachlichen Zusatzqualifikationen zu vermitteln. Die hier beschriebenen Fachkenntnisse sind jedoch für die Arbeitgeber/innen nur von Interesse, wenn sie erstens in Verbindung mit den individualisierten Fähigkeiten zum Einsatz kommen und zweitens auf die wechselnden Projekte und Tätigkeiten angepasst, aktualisiert und transferiert werden können.

10.6 Beschäftigungsfähigkeit – ein Auftrag an die Arbeitgeber/innen?

10.6.1 Beschäftigungsfähigkeit – Deutungen der Arbeitgeber/innen

Die Hochschulen verfolgen das Ziel, mit den strukturierten Studiengängen die Studierenden im Bereich Beschäftigungsfähigkeit zu stärken und ihnen berufsqualifizierende Hochschulabschlüsse zu zertifizieren. Interessant ist, wie sich neben den betreffenden Personen – den Studierenden – der Arbeitsmarkt positioniert. Was verstehen Arbeitgeber/innen unter Beschäftigungsfähigkeit und worin sehen sie Aufgaben und Verpflichtungen in diesem Bereich? Diese Frage wurde den Interviewpartner/innen als Einstiegsfrage gestellt. Obwohl die Arbeitgeber/innen im

Vorfeld per E-Mail über die Thematik des Gesprächs informiert wurden, hatten die meisten Interviewpartner/innen Probleme, diese zu beantworten. So lautete eine Antwort auf die Frage „Was verstehen Sie persönlich unter Beschäftigungsfähigkeit?": *„Da habe ich ehrlich gesagt keine Vorstellung. Den Begriff hatte ich bei Ihnen zwar schon gelesen, ist mir in der Praxis überhaupt nicht untergekommen.“* (T1)

Neben der Unklarheit über den Begriff allgemein wurde in einem Gespräch deutlich Kritik an der Thematik Beschäftigungsfähigkeit im Zusammenhang mit dem Studium geäußert.

„Mich ärgert es ja immer, dass wir aus der Hochschule jetzt einen Ort machen, der für Beschäftigungsfähigkeit zu sorgen hat und nicht für die wissenschaftliche Ausbildung. ... ich bin nicht der Ansicht, dass eine Hochschule berufliche Ausbildung leisten sollte und damit auch nicht eine Form von Berufsabschlüssen!“ (S2)

Ansonsten interpretieren die Arbeitgeber/innen Beschäftigungsfähigkeit als ein Bündel aus mehreren Fähigkeiten und Kompetenzen und gehen d'accord mit der im Kapitel 6 beschriebenen Definition des Begriffs. Mehrfach wurde unter Beschäftigungsfähigkeit allgemein die Befähigung verstanden, die entsprechende Arbeit auszuüben, was davon abhängig ist, welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Qualifikationen Personen bereits im Vorfeld erworben haben.

Folgende konkreten Fähigkeiten wurden von den Interviewpartner/innen genannt:

- Eigenverantwortlichkeit,
- Fähigkeit zu netzwerken,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Konfliktfähigkeit,
- kritische Auseinandersetzung mit eigenen Kompetenzen,
- kritisches Hinterfragen,
- Organisationsfähigkeit,
- persönliches Verhalten,
- Selbstmanagement,
- Selbstorganisation,
- Selbstständigkeit,
- soziale Kompetenz,
- Umgang mit Menschen,
- Vorhandensein eines realistischen Bildes über den zu erwartenden Arbeitsalltag,
- wirtschaftliches Interesse,
- Wissen über Fähigkeiten, die in der Wirtschaft gefragt sind,
- Wissensstand,
- Zeitmanagement.

Neben diesen Fähigkeiten, die Beschäftigungsfähigkeit für die Interviewten ausmachen, wurde der Begriff auch allgemeiner erläutert. Beschäftigungsfähigkeit ist zum Beispiel für eine Gesprächspartnerin, wenn man beim Eintritt in den

Arbeitsmarkt bereits Kompetenzen mitbringt und in der Lage ist, selbst Kompetenzen zu entwickeln. Das bedeutet, dass man aufgrund von Ausbildung, Studium und praktischen Tätigkeiten befähigt ist, arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten zu entwickeln. In ähnlicher Weise beantwortete eine weitere Person die Frage: Beschäftigungsfähigkeit meint, dass jemand in der Lage ist, ohne weitere Ausbildung und Anleitung die Arbeit selbstständig zu erledigen. Als beschäftigungsfähig gilt außerdem jemand, der sich reflektiert mit den eigenen Fähigkeiten auseinandersetzt und Strategien entwickelt, diese optimal auf dem Arbeitsmarkt einzusetzen. Hier wird betont, dass Berufseinsteiger/innen aufgrund des Studiums, praktischer Vorerfahrungen und der Sozialisierung befähigt sind, die an sie herangetragenen Aufgaben – ohne eine Schulungs- oder Qualifizierungsphase – auszuüben und dass Arbeitgeber/innen mittels vorliegender Zertifikate voraussetzen können, dass berufsfeldrelevante Fähigkeiten und Fachwissen vorliegen.

Eine Gesprächspartnerin sieht beim Erwerb der Beschäftigungsfähigkeit einen gesellschaftlichen Auftrag, den unter anderem die Hochschule damit zu erfüllen hat, dass junge Menschen Fähigkeiten vermittelt bekommen, die sie in der Zukunft benötigen. Das Studium müsse eine Grundqualifikation vermitteln, die die Studierenden befähigt, sich auf die Arbeitswelt einzulassen und sich selbst entsprechende Möglichkeiten zu schaffen. Der Hochschule komme im Rahmen der Beschäftigungsfähigkeit die primäre Aufgabe zu, Grundlagen zu vermitteln, die zum wissenschaftlichen Arbeiten befähigen.

Ein Interviewpartner erwartet für seinen Bereich nicht, dass die Hochschule schon fertige Mitarbeiter/innen hervorbringt, sondern sieht klar einen Bildungsauftrag seitens der Arbeitgeber/innen hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit. Hier wird erwartet, dass Hochschulabsolvent/innen verschiedene Soft Skills beim Eintritt in das Arbeitsleben mitbringen, die dann ausgebaut, vertieft und um weitere ergänzt werden müssen.

Deutlich wird seitens der Arbeitgeber/innen, dass Beschäftigungsfähigkeit als eine Mischung angesehen wird: aus fachlichen Qualifikationen und fachnahen Schlüsselqualifikationen, die in erster Linie im Rahmen des Studiums zu erwerben sind, sowie Schlüsselqualifikationen, die sowohl im Rahmen der Primär-, Sekundär- und Tertiärbildung, durch praktische Erfahrungen, Auslandsaufenthalte als auch bei der persönlichen Sozialisierung angenommen und ausgebildet wurden. Die Arbeitgeber/innen sehen sich selbst sehr wohl in der Pflicht, Berufseinsteiger/innen beruflich zu qualifizieren.

10.6.2 Ausbau der Beschäftigungsfähigkeit im Sinne des lebenslangen Lernens

Die Befähigung für den Arbeitsmarkt ist mit dem Hochschulabschluss nicht vollendet. Deshalb ist es bei der Untersuchung der Beschäftigungsfähigkeit von Interesse, in welcher Rolle sich die Unternehmen selbst sehen. Bereits dargestellt wurde, dass die Mehrheit der befragten Arbeitgeber/innen für den beruflichen Einstieg Bildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten anbieten, um Hochschulabsolvent/innen auf den konkreten Arbeitsalltag vorzubereiten und die erforderlichen Fachkenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Wie verhält es sich seitens der Arbeitgeber/innen mit Aktivitäten hinsichtlich des Erhalts und des Ausbaus der Beschäftigungsfähigkeit?

Von den befragten Unternehmen sehen alle eine große Bedeutung in der Qualifizierung der Mitarbeiter/innen. Eine Gesprächspartnerin ging auf die Kritik gegenüber dem Begriff lebenslanges Lernen ein. *„Wie Sie sicher wissen, ist der Begriff lebenslanges Lernen ja nicht unumstritten. Die Kritiker sagen ja, lebenslanges Lernen stellt das Lernen ausschließlich in den Zweck der ökonomischen Optimierung. Also wir lernen sozusagen lebenslänglich zugunsten unseres Arbeitgebers, damit wir möglichst viel Produktivität erzeugen. ... Selbstverständlich habe ich mir dazu auch Gedanken gemacht. Ich würde mich jetzt diesen Kritikern nicht unbedingt anschließen. Zumal ich aus der unternehmerischen Praxis hier sagen kann, hier in meinem Unternehmen ist es so, dass wir jeden Tag lernen.“* (P1)

Bei allen Gesprächspartner/innen hat der Bereich Weiterbildung, Qualifizierung der Mitarbeiter/innen einen zentralen Stellenwert. Von den Wirtschaftsunternehmen, den Kultureinrichtungen bis hin zum Start-up wird davon ausgegangen, dass der Stellenwert in Zukunft noch zunimmt. Als Ursache wird einerseits der demografische Wandel und der damit einhergehende Fachkräftemangel gesehen. Ziel ist demzufolge, die Mitarbeiter/innen langfristig an das Unternehmen zu binden und auch im fortgeschrittenen Alter gesund und arbeitsfähig zu halten. Andererseits steigt der Bedarf an Weiterbildung wegen der rasanten Änderungen der Arbeitsabläufe. Die Gesprächspartnerin beschrieb es so: *„Nichts ist steter als der Wandel. Wir erfinden uns quasi regelmäßig neu. Die Kollegen, die hier sind, müssen sich darauf einstellen, dass es immer wieder etwas Neues gibt. Sei es ein neuer Fokus in den Branchen unserer Kunden oder eine neue Herangehensweise.“* (A1)

Bis auf die Personalagentur bieten alle befragten Unternehmen Möglichkeiten im Bereich der Weiterbildung und sehen sich in der Rolle, aktiv Angebote zu schaffen, um auch als Arbeitgeber/innen attraktiv zu sein und der Konkurrenz standhalten zu können.

Je nach Unternehmensgröße und Branche ist der Spielraum, in dem der Belegschaft Angebote unterbreitet werden können, sehr unterschiedlich. Angefangen vom Schaffen zeitlicher Freiräume bis zur Unterhaltung eigener Akademien ist alles vertreten.

Unterschiede bei der Durchführung der Qualifizierung der Mitarbeiter/innen liegen durchaus vor. Bei 10 der 17 befragten Unternehmen sowohl in der Wirtschaft, im Stiftungsbereich als auch im Bereich Kultur ist der Bereich Weiterbildung fest in die Personalentwicklung integriert und wird strategisch verfolgt. Das heißt, es werden regelmäßig Mitarbeitergespräche durchgeführt und beidseitig geprüft, welche Wissenslücken zu füllen sind oder welche Fähigkeiten entwickelt oder erworben

werden sollen. Die Unternehmen sehen sich dabei auch in der Pflicht, die Mitarbeiter/innen zu motivieren, sich weiterzuentwickeln, und dafür auch Anreize zu schaffen. Von dem Marktforschungsinstitut wurde betont, dass die Initiative vom Mitarbeiter/von der Mitarbeiterin kommen muss, da die Investition in Weiterbildung nur funktioniert, wenn die Mitarbeiter/innen intrinsisch motiviert agieren.

Die Möglichkeiten, die die befragten Unternehmen den Mitarbeiter/innen im Bereich Weiterbildung bieten, sind sehr unterschiedlich und abhängig von der Größe des Unternehmens und den zur Verfügung stehenden Ressourcen.

Von den befragten Unternehmen haben zwei Drittel (zwölf) ein unternehmensspezifisches Inhouse-Weiterbildungsprogramm. Die Möglichkeiten werden von Abteilungen der beruflichen Weiterbildung, in der eigens gegründeten Akademie (Unternehmen) oder im Rahmen von Bildungsevents angeboten. So gibt es in den Stiftungen und den Wirtschaftsunternehmen langfristig geplante Weiterbildungsprogramme. Bei den Kommunikationsagenturen und dem Start-up-Unternehmen gibt es regelmäßige Weiterbildungstage wie einen einmal im Jahr stattfindenden „Academy Day“ oder einmal im Monat einen „Learning-Lunch“ oder „Weiterbildungsdonnerstag“. In kleineren/mittelständischen Unternehmen werden den Mitarbeiter/innen Optionen geboten wie die Teilnahme an externen Weiterbildungen, die z. B. über den Berufsverband angeboten werden oder von großen Unternehmen der Branche oder auch von Bildungsträgern. Von den großen Wirtschaftsunternehmen bis zum Start-up wird berichtet, dass Mitarbeiter/innen als Multiplikatoren eingesetzt werden, indem sie Spezialwissen an die Kolleg/innen weitergeben. *„Dann gibt es zusätzlich zu den Fortbildungsmodulen die Möglichkeit, Weiterbildungen direkt auf einzelne Kollegen zugeschnitten, direkt am Arbeitsplatz durch Kollegen der Abteilung oder anderer Abteilungen zu bekommen.“* (S2) Genannt wurde zudem, dass Weiterbildungen in Form von Einzelcoaching, für ein bestimmtes Team oder eine Arbeitsgruppe oder für das gesamte Haus angeboten werden. Neben der Teilnahme an Konferenzen, Messen, Seminaren, Workshops oder dem Teamcoaching bieten verschiedene Häuser Webinare an.

Des Weiteren nutzen Unternehmen (unabhängig von der Größe) Fachtagungen, Konferenzen und Kooperationen mit Hochschulen für die Qualifizierung der Mitarbeiter/innen.

Ein Interviewpartner berichtete davon, dass die Geschäftsführung es favorisiert, wenn Mitarbeiter/innen beispielsweise eine eigene Studie zu einem interessanten Thema durchführen – das sei besser, als jemanden zu einem Seminar zu schicken, da der Lerneffekt bei einer eigenen Studie erwartbar höher ist (M1).

Neben den genannten Möglichkeiten im Bereich der Mitarbeiterqualifizierung von bereits längerfristig beschäftigten Mitarbeiter/innen bieten 10 der 17 befragten Unternehmen ein strukturiertes Qualifizierungsprogramm für Berufseinsteiger/innen an. Dazu gehören spezielle Weiterbildungsangebote für Volontär/innen, Trainees, Referendar/innen und Junior-Mitarbeiter/innen. Ziel dieser Programme ist i. d. R., die komplexen Unternehmensstrukturen, eine spezifische Unternehmenssprache/-philosophie oder prinzipielle Arbeitsweisen zu vermitteln.

Der Bereich Weiterbildung/Qualifizierung ist eng an die Personalentwicklung gekoppelt. In 13 Fällen wurde berichtet, dass der Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen im Personalgespräch abgeklöpft wird, d. h., die Mitarbeiter/innen haben die Möglichkeit,

Interesse oder Bedarf an Weiterbildungen zu äußern, oder aber den Mitarbeiter/innen werden bestimmte Maßnahmen vorgeschlagen, weil Defizite im Arbeitsalltag aufgefallen sind. Das bedeutet also, dass auch die Motivation bezüglich Weiterbildungsmaßnahmen von beiden Seiten ausgeht. Einerseits fragen Mitarbeiter/innen gezielt nach Weiterbildungsmöglichkeiten und unterbreiten Themenvorschläge und die Geschäftsführung oder der entsprechende Bereich der Personalentwicklung schlägt aufgrund von Branchenentwicklungen Qualifizierungen vor.

Folgende Themenschwerpunkte wurden genannt:

- Führungskräftebildung (Konfliktmanagement, Mitarbeitergespräche, Personalführung),
- Gesundheit (Work-Life-Balance, Gesundheitsbewusstsein, Erhalt der Arbeitsfähigkeit; in einer Bibliothek gibt es einmal im Jahr einen Gesundheitstag),
- fachliche Weiterbildung (Umgang mit neuen PC-Anwendungen, neue Interviewtechniken, neue Kommunikationsstrategien, neue Vertriebsmechanismen, Controlling, Illustrationstechniken),
- gesellschaftliche Veränderungen insbesondere bei Stiftungen, NGO, Tourismus
- fachfremde Themen zur Auffrischung der Allgemeinbildung, als Teambuilding-Maßnahme, um „Köpfe frei zu bekommen“,
- DV-Programme,
- Urheberrechtsfragen,
- Migration- und Geschlechterpolitik,
- Inklusion,
- Kommunikation,
- Umgang mit Kunden,
- Projektmanagement,
- Responsibility,
- Vorstellung unterschiedlicher Arbeitsbereiche im Rahmen der Bildungsevents.

Zusammenfassend lässt sich bei der Betrachtung der Thematik lebenslanges Lernen sagen, dass die Unternehmen – selbstverständlich – in erster Linie ihre unternehmerischen Interessen bei der Qualifizierung von Mitarbeiter/innen verfolgen, wobei deren Interessen stark berücksichtigt werden. Mit der Qualifizierung werden klar drei Ziele verfolgt.

1. Durch Qualifizierung der Mitarbeiter/innen den Marktentwicklungen durch technische Weiterentwicklungen und/oder Trendänderungen standhalten zu können oder besser noch Entwicklungen zu gestalten.
2. Durch Bildungsangebote die eigene Attraktivität als Arbeitgeber/innen zu verbessern, Mitarbeiter/innen stärker zu motivieren und stärker an das Unternehmen zu binden und Teamstrukturen aufzubauen, zu festigen und/oder neu zu sortieren.
3. Durch Weiterbildungsangebote Mitarbeiter/innen für gesundheitsspezifische Themen zu sensibilisieren und die Arbeitskraft möglichst bis zum Eintreten

des Rentenalters zu erhalten.

Der Fokus bei hausinternen Weiterbildungsangeboten liegt in der Vermittlung von firmenspezifischem Spezialwissen und bei Weiterbildungen mit dem Ziel, die Mitarbeiter/innen auf dem fachlich neuesten Stand der Entwicklung zu halten. Die Unternehmen legen bei der Qualifizierung der Mitarbeiter/innen Wert auf die genaue Analyse der Mitarbeiterinteressen, da Weiterbildung für die Unternehmen kostenintensiv ist und intrinsisch motivierte Teilnahme hohe Learning Outcomes garantiert. Festhalten lässt sich, dass die Arbeitgeber/innen ihrerseits einen klaren Auftrag gegenüber den Mitarbeiter/innen sehen, die Beschäftigungsfähigkeit in Form von Weiterbildung und Qualifizierungsmaßnahmen zu erhalten und zu verbessern. Die Motivationsgründe seitens der Arbeitgeber/innen wurden eben diskutiert.

Sowohl die Begriffsdeutung als auch die damit verbundenen Erwartungshaltungen seitens der Arbeitgeber/innen hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit decken sich mit den in der Bologna-Reform genutzten Anwendungen der verschiedenen verabschiedeten Deklarationen seit dem Treffen an der Sorbonne (vgl. Kapitel 6). Die Mehrheit der Interviewpartner/innen versteht unter Beschäftigungsfähigkeit nicht lediglich Praxis- oder Berufsorientierung, sondern eine komplexe Handlungskompetenz, die die Berufseinsteiger/innen dazu befähigt, bildungsadäquaten Erwerbstätigkeiten nachzugehen. Die eingangs zitierten Kritikpunkte gegenüber der Thematik Beschäftigungsfähigkeit beziehen sich nicht auf Beschäftigungsfähigkeit, sondern auf Berufsorientierung. Es zeigt sich also, dass Arbeitgeber/innen gerade nicht von den Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften erwarten, dass sie entsprechend speziellen Erwerbstätigkeiten ausgebildet werden, sondern sehr wohl in allen vier Bereichen, die Beschäftigungsfähigkeit kennzeichnen (Fachqualifikation, fachliche Zusatzqualifikation, fachnahe sowie reine Schlüsselqualifikationen), Fähigkeiten mitbringen. Die Interviewpartner/innen haben demnach mehrheitlich ein Verständnis von Beschäftigungsfähigkeit, welches der im theoretischen Teil der Arbeit vorgestellten Sicht der Wirtschaft entspricht.

Bis hierhin ging es um die Darstellung der Sicht der Arbeitgeber/innen hinsichtlich der Thematik Beschäftigungsfähigkeit und die Untersuchung der Erwartungshaltungen gegenüber Berufseinsteiger/innen. Da im Rahmen der Bologna-Reform die strukturierten Studiengänge auch eingeführt wurden, damit potenzielle Arbeitgeber/innen die Abschlüsse leichter miteinander vergleichen können, Learning Outcomes leicht verständlich gelesen werden können und die Studierenden im Rahmen des Studiums berufsvorbereitende oder -orientierende Inhalte erfahren, wurde in den Interviews gefragt, welche Erfahrungen die Unternehmen mit den „neuen“ Studienabschlüssen haben.

10.7 Erwartungen und Erfahrungen mit strukturierten Hochschulabschlüssen

Von den befragten Unternehmen unterscheiden zwei Drittel (zwölf) klar bei der Einstellung zwischen Absolvent/innen mit einem Bachelor- und Masterabschluss und ein Viertel (vier) der Unternehmen geben an, dass es keine Rolle bei der Stellenbesetzung spielt, ob ein Bewerber/eine Bewerberin einen Bachelor- oder Masterabschluss mitbringt. Entscheidend ist, dass ein Hochschulabschluss vorliegt. Die vier Unternehmen, bei denen es unerheblich ist, welchen Hochschulabschluss die Bewerber/innen vorweisen, sind im Bereich Tourismus, NGO, Kommunikation und Start-up tätig. Eine Gesprächspartnerin konnte keine Aussage geben, da sie nicht in die Personalrekrutierung involviert ist.

Die Unternehmen, die eindeutig bei der Stellenbesetzung unterscheiden, sehen Bachelorabsolvent/innen in weniger qualifizierten Stellen wie beispielsweise in der Sachbearbeitung, die zum Teil auch niedriger dotiert sind als gehobene Tätigkeiten, für die der Masterabschluss erforderlich ist. So wurde von dem Industriekonzern mitgeteilt: *„Ich denke, dass wir eher auf die Master gucken, weil wir Geisteswissenschaftler in bestimmten Funktionen hier brauchen, wo wir dann einen Vollakademiker suchen.“* (W1) Das heißt also, dass der Bachelor nicht als vollwertiger akademischer Abschluss angesehen wird. Insbesondere im Agenturbereich wird die Expertise der Masterabsolvent/innen bevorzugt, wobei in den Interviews sowohl die Fachexpertise als auch die persönliche Reife genannt wurden, jedoch wird bei der Bezahlung in diesen Unternehmen nicht zwischen einem Bachelor- und Masterabschluss unterschieden, was auf Unverständnis bei den Einsteigern stößt.

Masterabsolvent/innen sind eher in Projektleitungsbereichen zu finden und übernehmen Budget- und Personalverantwortung. In den Interviews wurde mehrfach gesagt, dass explizit nicht unterschieden wird, implizit jedoch definitiv, was sich zum Beispiel darin äußern kann, dass bei Ausschreibungen Bachelorabsolvent/innen nicht explizit ausgeschlossen werden, aber ein vierjähriges Studium vorausgesetzt wird, was den Bachelor exkludiert. In acht Gesprächen schreiben die Unternehmen den Masterabsolvent/innen aufgrund der längeren Verweildauer an der Universität und dem fortgeschrittenen Alter eine stärkere Persönlichkeit zu.

Von einer Stiftung wurde mitgeteilt, dass es im öffentlichen Dienst nicht unüblich ist, die Bachelorabsolvent/innen sowohl vom Aufgabenbereich als auch von der Bezahlung her den Fachhochschulabsolvent/innen gleichzusetzen.

Bei wissenschaftsnahen Arbeitsbereichen wie Bibliothek oder Museum wird zum Teil die abgeschlossene Promotion vorausgesetzt, selbst für den Einstieg ins Volontariat.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass für Bachelorabsolvent/innen mehrheitlich andere Tätigkeitsbereiche vorgesehen sind. So werden Bachelorabsolvent/innen mit weniger anspruchsvollen Tätigkeiten betraut als Masterabsolvent/innen. Bachelor werden in den Bereichen Praktikum (Verlag), Hospitanz (Stiftung) oder Sachbearbeiter/in (Stiftung, NGO) gesehen. Der Interviewpartner eines Konzerns sagte: *„Je kreativer ich sein muss, je lösungsorientierter ich vorgehen muss, ohne dass da schon Strukturen existieren, desto besser werde ich bezahlt. ... Der Bachelor würde dann eher auf Stellen kommen, wo es Vorgaben gibt, nach denen gearbeitet wird.“* (W2)

In Unternehmen, wo zwischen Bachelor- und Masterabsolvent/innen nicht unterschieden wird, wurde angegeben, dass es auch bei der Gehaltseinstufung keine Unterschiede gibt.

Unternehmen, die keine klar abgegrenzten Tätigkeitsfelder für Bachelor- und Masterabsolvent/innen haben, bevorzugen bei der Stellenbesetzung klar den höheren Abschluss.

Um generalisierende Aussagen über die Erwartungshaltungen der Arbeitgeber/innen hinsichtlich der strukturierten HSA treffen zu können, soll die Erklärung des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft vergleichend hinzugezogen werden. Die Personalvorstände führender deutscher Unternehmen haben in ihrer Erklärung „Bologna@Germany 2012“ zur Einführung der strukturierten Studienformen mitgeteilt, dass der Bachelor auf dem Arbeitsmarkt angekommen ist, da *„bereits 26 % aller Unternehmen ... Bachelorabsolvent/innen eingestellt [haben], bei den Großunternehmen sind es inzwischen fast 70 %“* (Bologna@Germany 2012, S. 1¹¹⁶). Die Unternehmen fordern von den Hochschulen, die Bachelor- und Masterstudiengänge dahingehend zu ändern, dass mittels des Ausbaus von berufsbegleitender Weiterbildung, mehr Praxisorientierung durch stärkeren Praxisbezug der Lehrinhalte und längerer Praxisphasen projektbasiertes und problemorientiertes Lernen gefördert wird und somit *„gut gebildete Persönlichkeiten und nicht formale Abschlüsse“* eingestellt werden können. Die Unternehmen fordern, dass die Hochschulen eine integrierte Vermittlung überfachlicher Kompetenzen sicherstellen. Neben der stärkeren Fokussierung der Praxisorientierung wird ein *„verstärkter Fokus auf gute erfolgreiche Lehre“* gefordert. Diese Forderungen, die die Initiative des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände mit der Initiative „Bachelor Welcome!“ fortsetzen, spiegeln sich in einigen Äußerungen der im Rahmen dieser Arbeit befragten Arbeitgeber/innen wider. Sie fordern qualitativ hochwertige wissenschaftliche Qualifizierung, die von Möglichkeiten der beruflichen Orientierung ergänzt wird. Schließlich wünschen sich die befragten Arbeitgeber/innen Absolvent/innen mit einer ausgeprägten Persönlichkeitsstruktur. Allerdings teilen die Interviewpartner/innen die allgemeine Schelte nicht und sind sich bewusst, dass sie selbst einen Teil zur Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit insbesondere im Kontext des lebenslangen Lernens leisten müssen, obgleich der hohen Erwartungen, die sie an die Absolvent/innen stellen.

¹¹⁶ Quelle: http://stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/bachelor-welcome/index.html; letzter Zugriff 19.09.2014.

10.7.1 Das Diploma Supplement

Auf die Frage, ob das Diploma Supplement dazu beiträgt, Zeugnisse leichter interpretieren zu können, konnten bis auf zwei Interviewpartner/innen spontan nicht antworten, da sie das Diploma Supplement gar nicht kannten. Die beiden Interviewpartner, die das Dokument kannten, haben selbst einen Bachelor- oder Masterabschluss erworben und haben mit dem Zeugnis dieses Dokument erhalten. Allen anderen Interviewpartner/innen mussten Ziel und Struktur des Diploma Supplement erläutert werden, damit sie die Frage beantworten konnten. Interessant ist, dass alle Gesprächspartner/innen, bis auf eine Ausnahme, Bewerbungen erhalten und Personalentscheidungen treffen und man somit davon ausgehen kann, dass Absolvent/innen mit einem Bachelor- oder Masterabschluss sich bereits mit dem Diploma Supplement beworben haben. Bis auf die beiden Gesprächspartner, die das Supplement kannten, meinten alle anderen, dass sie bei keiner Bewerbung ein solches Dokument gesehen haben.

Auffällig ist, dass beim Sichten der Bewerbungsunterlagen der Stellenwert von Abschlussnoten weniger stark ausgeprägt ist. Es ist dabei auch nicht relevant, ob es sich um eine Bewerbung für ein Volontariat, Traineeprogramm oder eine Stelle als Projektleiter handelt. Bis auf ein Wirtschaftsunternehmen haben alle Interviewpartner/innen angegeben, dass Noten zwar beachtet werden, aber nicht allein ausschlaggebend sind. Mehrfach wurde betont, dass auch jemand, der nicht so hervorragende Studienleistungen vorzuweisen hat, aber interessante praktische Erfahrungen oder Auslandserfahrungen anbietet, von Interesse für die Unternehmen ist.

In diesem Zusammenhang ist auch interessant, dass die bessere Lesbarkeit von Zeugnissen bezweifelt wird. So haben fünf Unternehmen beschrieben, dass sie die Abschlüsse nicht einordnen können. Zum Teil ist nicht klar, um welche Art der Hochschule es sich handelt. Insbesondere bei privaten Hochschulen ist nicht klar, was sich hinter den eher modisch klingenden Namen der Abschlüsse für Inhalte verbergen. Andererseits empfinden es Personalentscheider als mühsam, die vielen Unterlagen zu durchforsten, um auf die wirklich relevanten Details zu stoßen. Um dies zu verdeutlichen, ein Zitat aus dem Interview mit einem Verlag: *„Ich finde es alles wahnsinnig kompliziert. Ich muss mich im Zweifel mit jedem Studiengang ... intensiv auseinandersetzen. Dafür fehlt mir i. d. R. die Zeit. Ich entscheide, ob ich jemanden interessant finde nicht unbedingt anhand der Zeugnisse, sondern eher daran: Sind im Lebenslauf irgendwelche Praktika, Abschlussnoten, welche Themen hat er denn in der Masterarbeit behandelt. Ich würde eher sagen, dass nehme ich umgekehrt wahr.“* (V2)

Bemerkenswert ist zum Thema Diploma Supplement zudem, dass die beiden Gesprächspartner, die das Dokument kennen, die Frage der besseren Lesbarkeit auch verneinen. Von einer Kommunikationsagentur heißt es dazu: *„Dann ist das ein relativ unübersichtliches Dokument, was über drei bis vier Seiten geht, wo man als Recruiter gar keine Zeit hat das zu berücksichtigen. Da gucke ich eher auf Schlagworte im Lebenslauf oder Praktikumszeugnisse. Beim Diploma ist sowohl aus privater als auch aus meiner beruflichen Sicht das Ziel nicht erreicht worden.“* (A2)

10.7.2 Das Pflichtpraktikum

Alle befragten Unternehmen sehen ein Pflichtpraktikum im Rahmen des Studiums als sinnvoll an. Nur eine Interviewpartnerin bevorzugt Studierende, die nicht die Betonung auf „Pflicht“ legen, sondern ein Praktikum intrinsisch motiviert absolvieren. Dies deckt sich mit den Vorstellungen der Studierenden. Der Studierendensurvey ermittelte, dass über 70 % der Sozialwissenschaftler/innen an Universitäten und über 60 % bei den Kulturwissenschaften eine verbindliche Einführung von Pflichtpraktika wünschen (Ramm u. a., 2014, S. 458f.).

Wie die Bedeutung eines Praktikums eingestuft wird, differiert bei den verschiedenen Interviews durchaus, wobei keine Gruppierung nach Unternehmensart zu erkennen ist. Es handelt sich eher um persönliche Einstellungen. So antwortete die Gesprächspartnerin der Kultureinrichtung: *„Es ist so absolut notwendig, dass ich es gar nicht sagen kann, wie notwendig es ist.“* (K1) Und von einer Stiftung lautete der entscheidende Satz: *„Ich halte es für sinnvoll und richtig, sollte aber nicht überschätzt werden.“* (S1)

Die Interviewpartner/innen beschrieben folgende Vorteile eines Praktikums, welches curricularer Bestandteil eines geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiums ist:

- Einblicke in das Unternehmen allgemein, die Arbeitsprozesse, die Unternehmensphilosophie,
- dient der beruflichen Orientierung,
- dient dem Aufbau eines beruflichen Netzwerks,
- dient dem gegenseitigen Kennenlernen,
- Möglichkeit des beruflichen Einstiegs erfolgt i. d. R. über das Praktikum,
- Erleben des Arbeitsalltags (Durchhalten einer 40-Stunden-Arbeitswoche, Arbeiten im Team, Arbeiten im Großraumbüro, Ausführen von Anweisungen, Befolgen von Regeln, Einhalten von Hierarchien),
- Herausarbeiten von Interessensfeldern,
- Schärfung des individuellen Profils.

Nur zwei der befragten Unternehmen knüpfen klare Erwartungen an ein Pflichtpraktikum und diese beziehen sich ausschließlich auf die Praktikumslänge. So sollte in beiden Fällen das Praktikum sechs Monate dauern. Von den anderen Unternehmen wurden keine festgesetzten Zeitvorgaben genannt, jedoch favorisieren die Unternehmen Praktika mit einer Länge ab drei Monaten. Die Unternehmen sehen vor allem für die Praktikant/innen Vorteile bei der Absolvierung eines längeren Praktikums. *„Ich glaube, dass ein Praktikum unter drei Monaten komplett sinnfrei ist. Gar nicht weil es unterstellt, dass man in zwei Monaten keine Erfahrungen machen könnte. Man kann ein bisschen zuschauen. ... Aber so richtig, das er irgendetwas getan hat, irgendwelche kleineren Projekte oder kleinere Aufgaben übernommen hat, halte ich für fragwürdig.“* (A1)

Kritik gegenüber dem Pflichtpraktikum wurde auch geäußert. Eine Stiftung bemängelt, dass die Praktikant/innen der Universitäten nur unzureichend durch die Hochschule betreut werden. Sie vermisst konkrete Ansprechpartner/innen an der

Universität, die eine inhaltliche Betreuung und wissenschaftliche Begleitung sicherstellen könnten.

Eine andere Stiftung und ein Marktforschungsunternehmen sehen einen negativen Aspekt bei der Praktikumsthematik und zwar, dass Bewerber/innen angeben, umfangreiche Erfahrungen in verschiedenen Bereichen mitzubringen, die sich in der Tat dann auf ein achtwöchiges Praktikum stützen. Vom Marktforschungsinstitut wurde es so beschrieben: *„Ich glaube, durch den starken Praxisbezug kommt dieses ‚Ich habe es schon alles gesehen, gehört und erfahren, wie es läuft‘. Ein Praktikum gibt einen guten Einblick, das heißt aber noch lange nicht, das man es kann.“* (M1)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Unternehmen im Bereich Praktikum eine Ausbildungsfunktion ihrerseits sehen, aber klar von Studierenden einer Universität ein gewisses Maß an Selbstständigkeit und Lernbereitschaft erwarten. In verschiedenen Gesprächen wurde die hohe Arbeitsbelastung, die seitens der Unternehmen mit der Praktikumsbetreuung, dem Einarbeiten und Anlernen der Praktikant/innen verbunden ist, angesprochen. Die Unternehmen sind alle bereit, den Studierenden ein Praktikum zu ermöglichen und sie an die Arbeitsprozesse heranzuführen und möglichst mitgestalten zu lassen. Dafür ist es für die Mehrheit der befragten Unternehmen allerdings erforderlich, dass die Praktikant/innen einen Mindestzeitraum im Unternehmen verweilen. Die Forderung ist identisch mit denen, die die Personalvorstände der 62 führenden deutschen Unternehmen formulierten: *„Seitens der Hochschulen sollten die Praktika in die Curricula integriert bzw. Prüfungsphasen so gelegt werden, dass ein Zeitrahmen von mindestens drei Monaten für ein Praktikum, Praxissemester oder Werkstudentenmodelle bleibt.“* (Bologna@Germany 2012, S. 3)

Eine Gesprächspartnerin, und dies soll abschließend zu dieser Frage auch erwähnt werden, sieht den Vorteil im Pflichtpraktikum darin, dass das Haus die Praktikant/innen dann nicht vergüten muss (K2). Das Haus hat somit die Möglichkeit, viel mehr Studierenden ein Praktikum zu ermöglichen.

10.7.3 Die praxisorientierten Lehrveranstaltungen

Die Unternehmen sehen praxisorientierte Lehrveranstaltungen, wie auch das Pflichtpraktikum, prinzipiell als eine Bereicherung des Studiums an. Von den Interviewpartner/innen haben fünf betont, dass dabei die Qualität der Veranstaltungen wichtig ist. Die Unternehmen äußerten Bedenken, dass solche Veranstaltungen zweckentfremdet werden könnten und dann doch wieder reguläre Seminare oder Vorlesungen stattfinden. Weitere Bedenken bezüglich der Qualität waren, dass für erste Praxisprojekte mit einer wissenschaftlichen Begleitung zu wenig Zeit zur Verfügung gestellt wird. Der Gesprächspartner eines Verlags erinnert sich, dass es mit den Magisterstudierenden längerfristige Projektarbeiten gab, bei denen dann am Ende Bücher herausgebracht wurden. *„Das haben wir vor zehn Jahren mit denen machen können. Das können wir nicht mehr, weil sich keine Studenten dafür finden. Sie haben die Zeit nicht, um neben diesem Bimsprogramm, das sie absolvieren müssen, sich noch in solchen Projekten auszuprobieren.“* (V1) Eine weitere kritische Anmerkung wurde von dem Marktforschungsinstitut mitgeteilt.

Prinzipiell begrüßt auch dieser Interviewpartner diese Art Verknüpfung von Praxis und Theorie. Die Praxis zeige aber, dass der Agentur Aufträge verloren gehen. Wenn Studierende und Doktoranden diese Aufträge im Rahmen von Studien- oder Forschungsarbeiten leisten, können die Dienste wesentlich günstiger angeboten werden. Ein Interviewpartner bemängelt, dass Projekte dieser Art theoretisch hervorragend konzipiert sind, aber die wirtschaftliche Komponente fehlt und somit der Praxisbezug fraglich ist.

Interessant ist, dass niemand von den Unternehmen Bedenken hat, dass die wissenschaftliche Qualifikation darunter leidet, sondern mehrfach gesagt wurde, dass es sich um Veranstaltungen neben den fachwissenschaftlichen Angeboten handelt. Die Gesprächspartnerin vom Verband beschrieb es so: *„Das finden wir sehr wichtig. Gerade weil es Berufsorientierung ist. Das Studium selbst bleibt ja das Gleiche. Es gibt ja keinen Eingriff, insofern, dass man jetzt nur noch ein praxisbezogenes Studium hat, sondern es sind ja zusätzliche Angebote, die dem Geisteswissenschaftler später den Berufseinstieg und Berufsalltag erleichtern.“* (L1)

Als positive Effekte von praxisorientierten Lehrveranstaltungen im Rahmen eines Bachelorstudiums werden gesehen:

- Die Absolvent/innen bringen neben der fachwissenschaftlichen Qualifikation praxisbezogenes Wissen mit, was die Transferfähigkeit des Fachwissens in den konkreten Arbeitsalltag erhöht.
- Die Studierenden haben die Möglichkeit, sich auszuprobieren und herauszufinden, ob das entsprechende Tätigkeitsfeld passen könnte.
- Die Unternehmen haben die Möglichkeit, bereits früh Kontakt zu der kommenden Bewerbungsgeneration zu knüpfen und so an konkreten Beispielen den Arbeitsalltag zu simulieren. Andererseits sehen die Vertreter/innen der Unternehmen, und vier von den Befragten haben selbst schon solche Veranstaltungen durchgeführt, dass auch die Unternehmen viel Input für die eigene Arbeit mitnehmen und durchaus kreative Ideen bei praxisorientierten Lehrveranstaltungen entwickelt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Arbeitgeber/innen grundlegend jede Art von Verknüpfung der Praxis mit der fachwissenschaftlichen Ausbildung begrüßen, wobei die zustimmenden Aussagen zwischen „existenziell wichtig“, „sehr positiv“, „prinzipiell gut“ bis „klingt hilfreich“ schwanken. Diejenigen, die Veranstaltungen dieser Art entweder aus dem eigenen Studium oder aus Erfahrung als Dozent/in kennen, begrüßen sie sehr und sehen einen hohen Bedarf daran. Sowohl von denjenigen, die solche Veranstaltungsformate kennen als auch denen, die sie noch nicht kennen, wird eine hohe Qualität der Veranstaltungen erwartet.

Die führenden deutschen Unternehmen, die die bereits zum Vergleich herangezogene Erklärung zum Bachelor und Master verabschiedet haben, formulieren es ebenfalls so, dass eine Verknüpfung von Praxis und Theorie zwingend erforderlich ist, und empfehlen dies. Außer in den explizit praxisorientierten Veranstaltungen sollen auch in den fachwissenschaftlichen Modulen praktische Inhalte transportiert werden, indem wissenschaftliche Fragestellung an praxisrelevanten Themen bearbeitet werden (vgl. Bologna@Germany 2012).

10.7.4 Die Praxisorientierung der Studiengänge

Die befragten Arbeitgeber/innen haben sehr unterschiedliche Erfahrungen mit den Absolvent/innen in Bezug auf die Vorbereitung auf den Arbeitsalltag gemacht. Eine Gruppe der Befragten schätzt die Vorbereitung der Bachelor- und Masterabsolvent/innen als gut ein. Eine zweite Gruppe sieht bei diesem Aspekt keine nennenswerten Unterschiede zu den „alten“ Magister- und Diplomabschlüssen und ist zudem der Meinung, dass es wie immer sowohl sehr gut vorbereitete Absolvent/innen gibt als auch diejenigen, die mangelhaft vorbereitet sind. Eine dritte Gruppe hat die Erfahrung gemacht, dass die Magister- und Diplomabsolvent/innen spürbar besser auf den Arbeitsalltag vorbereitet waren, und vermisst eine Vorbereitung bei den Bachelor- und Masterabsolvent/innen.

Zur ersten Gruppe gehören von den 17 befragten Unternehmen vier (Wirtschaft, Verband, Start-up, Tourismus). Diese vier Interviewpartner haben die Erfahrung gemacht, dass die Absolvent/innen inzwischen durch Praktika, Nebenjobs, Auslandsaufenthalte sowie durch spezielle Veranstaltungen an der Universität ein gewisses Maß an Verständnis für Arbeitsprozesse und den Arbeitsalltag mitbringen. *„Die BA-/MA-Absolvent/innen haben es leichter, weil sie ganz andere Vorstellungen vom Arbeitsmarkt haben. Sie haben bestimmte Berufe kennen gelernt, die sie ausüben können. Sie können sich also gezielter bewerben.“* (L1)

In zwei Fällen wurde beschrieben, dass die Masterabsolvent/innen bereits gute Erfahrungen mitbringen, da sie die Praxis bereits kennen gelernt und sich im Rahmen des Studiums intensiver mit wissenschaftlichen Themen beschäftigt haben als die Bachelorabsolvent/innen. Eine Medienagentur ist gerade dabei, den Fokus bei Einstellungen auf die Masterabsolvent/innen zu richten, da die Erfahrungen gezeigt haben, dass Bachelorabsolvent/innen sowohl von der fachlichen Qualifikation als auch der Persönlichkeitsstruktur her nur unzureichend auf die anstehenden Aufgaben vorbereitet sind.

Bei Unternehmen, bei denen das Anforderungsprofil insbesondere durch ein hohes Maß an wissenschaftlicher Expertise gekennzeichnet ist, ist ein Bachelorabsolvent/in nicht ausreichend auf den Arbeitsmarkt vorbereitet. Ein/e Masterabsolvent/in ist dagegen genauso gut wie ein/e Diplom- oder Magisterabsolvent/in vorbereitet. Dies wurde von zwei Befragten beschrieben.

In vier Fällen (zweimal Kommunikation, Kultur, Stiftung) wurde mitgeteilt, dass es entweder sehr unterschiedlich ist, wie und ob jemand auf den Arbeitsmarkt vorbereitet ist, da es stark von der persönlichen Disposition abhängt. Oder aber es wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen Master- und Magisterabsolvent/innen verzeichnet, jedoch ein großer Unterschied zu den Bachelor-/Masterabschlüssen im angelsächsischen Raum ausgemacht.

Die größte Gruppe stellt diejenige dar, die die Vorbereitung der Bachelor- und Masterabsolvent/innen auf den Arbeitsmarkt als unzureichend betrachtet. Fünf Interviewpartner/innen sehen die Vorbereitung der Absolvent/innen mit einem Bachelor/Master schlechter an als mit einem Magister/Diplom. Als Gründe werden hier die starke Strukturierung des Studiums genannt, so dass die Studierenden zu wenig Zeit und Freiraum haben, selbst ihren Weg zu finden und sich auszuprobieren,

und zu stark auf klein(st)e Fachgebiete spezialisiert sind, wobei der Blick für ein Fachgebiet oder das Verständnis einer Fachkultur zu gering ausgebildet werden. Zudem wurde kritisiert, dass die Studierenden zwar im Rahmen des Studiums Praktika absolvieren, diese aber inhaltlich nicht von der Hochschule begleitet werden. *„Bei diesem Bachelor gibt es überhaupt keine Praxisanleitungen. Die Studierenden ersetzen damit Hilfsjobs. Es ist wichtig jemand anzuleiten, daran mangelt es aber.“* (S2)

In zwei Fällen konnte die Frage nicht beantwortet werden, da die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt durch das verpflichtende Referendariat erfolgt.

10.8 Empfehlungen der Arbeitgeber/innen

Auf die Frage, „Stellen Sie sich vor, Ihre Tochter oder Ihr Sohn möchte ein Geistes- oder Sozialwissenschaftliches Studium aufnehmen. Welche Empfehlungen würden Sie ihr/ihm aus der Sicht des Arbeitgebers geben?“ gab es niemanden, der von einem solchen Studium abraten würde. Der Tenor war jener, sie oder er sollte allein eine Entscheidung treffen und danach gehen, wo Interessen und Stärken liegen und sich nicht davon lenken lassen, wie sich der Arbeitsmarkt gestaltet. In neun Fällen würden die Gesprächspartner/innen empfehlen, studienbegleitend Praxiserfahrungen zu erwerben. Dies sollte über Praktika, Nebenjobs oder Freiwilligendienst erfolgen. Die praktischen Tätigkeiten sollen einerseits bei der beruflichen Orientierung unterstützen und andererseits dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen dienen. In elf Gesprächen wurde geäußert, dass sie oder er das Studium als Chance ansehen und sich möglichst breit orientieren und ausprobieren soll. Aufgrund einer breiten Orientierung und keiner frühen Eingrenzung soll die Lebenserfahrung und Kompetenz erworben werden, die für die Tätigkeiten der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen erforderlich sind. Das Marktforschungsinstitut beschrieb es so: *„Ich würde empfehlen: Versuche Breite mitzunehmen! Gerade weil ich glaube, dass es in den Geistes- und Sozialwissenschaften nicht darum geht, bestimmte Sachen zu lernen, sondern eine Art und Weise des Denkens, eine Art und Weise des Kommunizierens und des Analysierens zu lernen. Und das kann ich am besten tun, wenn ich möglichst breit und thematisch vielfältig an die ganze Sache gehe. Natürlich kann ich mich spezialisieren, aber ich muss es durchdrungen haben.“* (M1)

Eine Stiftung betonte die Empfehlung, auf die Qualität des Studiums sowie die konkreten Angebote und die Professorenschaft zu achten, damit die eigenen Ziele mit dem Studium erreicht werden können. Ein Konzern ergänzte diesen Punkt mit der Empfehlung, spätestens nach dem dritten Semester Schwerpunkte zu setzen, damit man am Ende nicht profillos bleibt.

In elf Gesprächen wurde betont, dass die Interviewpartner empfehlen würden, unbedingt das zu studieren, wofür man sich interessiert, eine Leidenschaft verspürt, woran man Spaß hat, wofür man brennt, was man wirklich möchte, wofür man sich begeistert. Ein Zitat einer Stiftung soll dies unterstreichen: *„Wenn ich glaube, dass sie/er dazu befähigt ist und wenn ich sehe, dass sie/er dafür eine Leidenschaft hat, dann soll sie/er das machen. Was mir ganz wichtig ist, [ist,] dass sie das, was sie*

tut, aus voller Überzeugung tut. Dann glaube ich, dass sie sich da auch durchsetzen wird, wenn sie richtig gut ist, in dem was sie macht." (S1)

Abschließend lässt sich hierzu festhalten, dass es den Arbeitgeber/innen wichtig ist, dass die Wahl des Studiums selbstständig aus einer intrinsischen Motivation heraus getroffen wird.

10.9 Kritikpunkte der Arbeitgeber/innen an der Bologna-Reform

Während der Gespräche wurde an verschiedenen Stellen Kritik gegenüber Bachelor- und Masterstudiengängen vorgetragen, die sich insbesondere auf die Beschäftigungsfähigkeit der Berufseinsteiger bezieht. Aus diesem Grund sollen die genannten Kritikpunkte an dieser Stelle gesondert beschrieben werden.

Die Unternehmen sehen es kritisch, dass Studierende in den Geistes- und Sozialwissenschaften ein stark strukturiertes, verschultes Programm absolvieren, bei dem die Zeit fehlt, thematisch in die Tiefe zu gehen, über den Tellerrand zu schauen und sich Zeit zu nehmen, Fragen zu durchdenken. Ein Zitat aus dem Gespräch soll dies abbilden: *„Was mich am Bachelorstudium stört, sind die sehr anwendungsbezogenen Studienfächer. Das ist mir zu kleinteilig und zu verschult. Bachelor-Arbeiten, die so praxisorientiert sind, dass keine Wissenschaft mehr zustande kommt. Das ärgert mich persönlich. Das ist eine Verzerrung des Wortes Wissenschaft."* (W1)

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass sowohl den Studierenden als auch den Arbeitgeber/innen ein falsches Bild durch die Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten vermittelt wird. Zum Teil erwarten Arbeitgeber/innen hinter neuen Namen der Studiengänge andere Inhalte oder aber die Interviewpartner/innen konnten sich unter vielen der neuen Studienabschlüsse gar nichts vorstellen. Auf der anderen Seite beobachteten die Arbeitgeber/innen, dass die Studierenden das Studium mit einer falschen Selbsteinschätzung beenden. Sie machen ihre Beobachtungen daran fest, dass die Studierenden glauben, dass sie nach dem Abschluss eines Moduls dieses Thema auch beherrschen. Auch hier noch ein Zitat aus einem Interview: *„Es ist fast wie eine Propaganda. Wenn der Abschluss heißt Businessmarketing – denkt man vielleicht, ich bin jetzt der Experte für Businessmarketing. Natürlich ist man das nicht nach drei Jahren. Es ist schon manchmal vermessen, was da teilweise den Studenten angetan wird. Die Themen sind viel zu groß."* (W2) In diesem Fall liegt ein anderes Praxisverständnis vor, als mit den praxisorientierenden Modulen beabsichtigt wird.

Des Weiteren wird kritisiert, dass zwar Pflichtpraktika und Praxisveranstaltungen eingeführt wurden, aber die Qualität zum Teil zu wünschen übrig lässt. Es gibt im Vergleich zu den Studiengängen an Fachhochschulen an den Universitäten keine oder nur eine geringe Praktikumsbetreuung. Bei genauerer Prüfung von verschiedenen Praxisveranstaltungen stellt sich heraus, dass es sich dann doch wieder um reguläre Lehrveranstaltungen handelt, die mit der Berufspraxis kaum etwas zu tun haben. Der Gesprächspartner eines Verlags äußerte sich so: *„Im Prinzip finde ich Praxisveranstaltungen gut, nur dass es leider praktisch nicht funktioniert. Es sind wieder quasi Lehrveranstaltungen. Es kommt jemand, erzählt etwas, man schreibt mit und wenn*

man brav ist, lernt man es hinterher. Das ist ja noch nicht wirklich, sich selber auszuprobieren. Dafür lässt das BA-Studium überhaupt keinen Raum." (V1)

Ein letzter Kritikpunkt, der immer wieder angesprochen wurde, ist das Alter der Absolvent/innen. Die Bachelorabsolvent/innen sind für einige Unternehmen zu jung. Für bestimmte Aufgaben bedarf es einer gewissen Lebenserfahrung und/oder einer gewissen Persönlichkeit, die Berufseinsteiger mit Anfang 20 noch nicht erworben haben können. Die Gesprächspartnerin aus einer Kultureinrichtung beschreibt die Bachelorabsolvent/innen als „ältere Abiturienten“.

Es hat sich gezeigt, dass die Arbeitgeber/innen nicht grundsätzlich die „neuen“ Abschlüsse ablehnen, sondern sie in der Umsetzung einige Mängel beobachten.

10.10 Fazit Arbeitgeber/innenbefragung

Alle befragten Unternehmen haben bereits Erfahrungen mit Bachelor- und Masterabsolvent/innen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften gemacht und konnten somit Fähigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen von Berufseinsteiger/innen mit traditionellen und solchen mit strukturierten HSA vergleichen sowie aus dem Blickwinkel eines bestimmten Berufsfeldes die Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent/innen beurteilen. Die Absicht der Universitäten, Praxisanteile ins Curriculum zu integrieren und Studierende bereits im Rahmen des Studiums auf relevante Berufsfelder vorzubereiten, sehen Unternehmen positiv. Sie kritisieren jedoch deutlich die mangelhafte Umsetzung (Missbrauch von Praxislehrveranstaltungen als Vorlesungen, fehlende Betreuung). Die befragten Arbeitgeber/innen sehen sich selbst in der Pflicht, sowohl Studierenden als auch Absolvent/innen durch konkrete Maßnahmen Einblicke in die Praxis zu ermöglichen, Hilfestellungen für den beruflichen Einstieg zu bieten und beispielsweise durch strukturierte Einstiegsprogramme und Angebote im Bereich des lebenslangen Lernens die Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiter/innen zu erhalten und verbessern.

Die Unternehmen unterscheiden mehrheitlich bei der Einstellung zwischen Bachelor- und Masterabsolvent/innen. Es lässt sich eine Tendenz erkennen, dass von ihnen der Masterabschluss favorisiert wird, da er für das Beherrschen wissenschaftlicher Methoden steht und die Absolvent/innen eher eine persönliche Reife mitbringen, die für den Arbeitsalltag erforderlich ist. Auf die Frage, ob die Unternehmen Unterschiede im Bereich Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt zwischen den Absolvent/innen mit einem Bachelor- oder Masterabschluss und den Magister-/Diplomabsolvent/innen beobachten, gibt es eindeutig die Tendenz, dass Unterschiede ausgemacht werden. Die Mehrheit der befragten Arbeitgeber/innen ist mit der Vorbereitung der Absolvent/innen auf den Arbeitsmarkt unzufrieden und schätzt zudem die Vorbereitung schlechter ein als bei den Magister- und Diplomabsolvent/innen. Nur ein Unternehmen ist der Auffassung, dass die Absolvent/innen mit einem Bachelor-/Masterabschluss besser auf den Arbeitsmarkt vorbereitet sind als die Magister-/Diplomabsolvent/innen: *„Die Bachelor-/Masterabsolvent/innen haben durch die Praxisorientierung schon viel eher begriffen, wie wichtig es ist, einen Schwerpunkt zu wählen.*

Sie wissen genau, in welche Richtung sie gehen. Das war oftmals bei den Magisterabsolvent/innen nicht gegeben. Es hat sie keiner auf den bösen Arbeitsmarkt vorbereitet." (L1)

Als Vorteil von den „alten“ Abschlüssen wurde zum Beispiel genannt, dass die Abschlussarbeiten wesentlich umfangreicher und anspruchsvoller waren. Die Studierenden konnten damit zeigen, dass sie in der Lage sind, sich mit einem umfangreichen Thema wissenschaftlich auseinanderzusetzen und sie somit „eine Feuertaufe“ (W1) bestanden haben. Insbesondere die starke Strukturierung des Studiums und die damit eingeschränkten Wahlmöglichkeiten wurden in Bezug auf die Vorbereitung für den Arbeitsalltag kritisiert, da Berufseinsteiger/innen zum Teil erwarten, dass ihnen im Arbeitsalltag auch stets vorgegeben wird, welche Aufgaben anfallen und wie sie zu erledigen sind. Bemängelt wird des Weiteren das fehlende Eigeninteresse an Fragen. Die Gesprächspartner teilten bspw. mit, dass das „verschulte“ Studium in dieser Kürze zu einer Oberflächigkeit im Denken führt. *„Bei den Diplomstudierenden früher war mehr freier Wille, Spezialisierung drin gewesen. ... jetzt sind sie irgendwie im Trichtern drin. Die machen ein so sehr schmales, kleines Gebiet, was sie im Masterstudium im Blick haben. Heute haben sie so ein vages Verständnis von Soziologie oder Kulturwissenschaft ..., aber so richtig etwas damit anfangen und dahinter stehen können sie nicht."* (M1)

Die Arbeitgeber/innen haben klare Vorstellungen von den Fähigkeiten, die Absolvent/innen nach einem universitären Studium mitzubringen haben. Es erwartet niemand ernsthaft die „eierlegende Wollmilchsau“, sondern starke Persönlichkeiten, die neben soliden Fachkenntnissen insbesondere ausgeprägte Kommunikationskompetenz, Neugierde und Sozialkompetenz vorweisen. Von Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen wird insbesondere eine besondere Art des Denkens erwartet. Für den Arbeitsalltag ist neben den fundierten fachlichen Qualifikationen ein Bewusstsein gefordert, dass man in einem Wirtschaftsunternehmen arbeitet, wo Geldverdienen kein Nebenzweck ist. Hier sind wirtschaftliches Denken als auch Kundenorientierung erforderlich. Die absolute Mehrheit der Gesprächspartner/innen hat Kritik an den Fähigkeiten, die die Absolvent/innen aktuell mitbringen, geäußert. Wie oben beschrieben, beziehen sich nicht alle Kritikpunkte auf die strukturierten Studiengänge, sondern auch auf persönliche Eigenschaften und Einstellungen, die eher generationsspezifisch sind. Hier wurde besonders die Selbstüberschätzung angesprochen. Von einer Kommunikationsagentur wurde berichtet, dass Masterabsolvent/innen sogar der Auffassung sind, die Juniorpositionen überspringen zu können. Die Selbstüberschätzung gepaart mit mangelnder Praxiserfahrung plus einem Gefühl der Einzigartigkeit wirkt auf Unternehmen irritierend und wird z. T. auf den demografischen Wandel zurückgeführt. So lautete ein Statement: *„Die Generation, die jetzt kommt, die jetzt 18-Jährigen bekommen ja immer gesagt, ihr könnt sowieso alles machen. Ihr seid so wenige, ihr kriegt immer einen Job. Das verleitet natürlich dazu, dass sie sich lässig zurücklehnen und sich nicht so kümmern müssen."* (A1)

Hinzu kommt eine andere Einstellung zur Arbeit. Die aktuelle Kohorte ist nach den Aussagen der Interviewpartner/innen durch eine starke Betonung der Ausgeglichenheit von Arbeit und Freizeit geprägt, wobei sie Lohneinbußen hinnehmen und auf Aufstiegschancen teilweise verzichten. Die Interviewpartner/innen empfinden diese Entwicklung als befremdend, wenn Absolvent/innen mit Anfang/Mitte 20, die noch

keine eigene Familie haben, im Vorstellungsgespräch direkt von der Bedeutung der Work-Life-Balance reden. Im Interview mit einer Stiftung wurde es sehr anschaulich beschrieben: *„Bei meiner Generation war es so, wir wollten die Welt verändern. Das war völlig naiv. Aber ich hatte eine ganz große Leistungsbereitschaft. Ich habe für wirklich wenig Geld, im Vergleich zu unseren Berufseinsteigern, angefangen. Die Bereitschaft haben sie heute kaum noch. Die Leute sitzen mit 23 Jahren hier und erzählen etwas von Work-Life-Balance. Ich finde es eigentlich erschütternd. Was denen fehlt, ist Feuer für die Sache, für die sie arbeiten.“* (S1)

An den „neuen“ Studiengängen wird kritisiert, dass die Absolvent/innen zu wenig Kreativität, Eigenständigkeit und Individualität mitbringen. Der Kürze des Studiums ist zudem mangelnde Fachkenntnis zuzuschreiben. Weitere Kritikpunkte, die seitens der Unternehmen geäußert wurden, stellen die mangelnde Kundenorientierung der Absolvent/innen sowie eine mangelnde Kritikfähigkeit, was mit der überzogenen Selbsteinschätzung zusammenhängen könnte, dar.

Abschließend zu diesem Punkt soll noch ein Aspekt festgehalten werden, den die Gesprächspartnerin einer Stiftung mitteilte: *„Die Leute stellen sehr hohe Ansprüche an sich, haben sehr große Versagensängste und tendieren eher zum Unkonzentriert sein. ... wenn sie eben einem Menschen sagen müssen, du musst dir auch Zeit lassen. Texte verstehen – erfordert Konzentration und Zeit. Manche Dinge versteht man erst Jahre später. Dann gucken die einen an, als käme man vom anderen Stern.“* (S2) An anderen Stellen wurde auch von einer Oberflächlichkeit gesprochen, die dem schnellen und starren Studium geschuldet ist.

Die befragten Unternehmen begrüßen schließlich die Thematisierung der Frage nach der Beschäftigungsfähigkeit im Rahmen des Studiums, erwarten allerdings, dass die Qualität seitens der Hochschule gewährleistet wird. Die Unternehmen äußern sowohl hier in den Interviews als auch in der weiter vorn zitierten Debatte des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft ein großes Interesse an wissenschaftlicher Qualifikation der Studierenden, also in den Bereichen Fachqualifikationen und fachnahe Zusatzqualifikationen, was sich bspw. in den Forderungen nach gut gebildeten Persönlichkeiten widerspiegelt. Des Weiteren begrüßen die befragten Unternehmen, dass die strukturierten Studiengänge im Curriculum die Möglichkeit schaffen, dass Studierende im Rahmen des Studiums praktische Erfahrungen in Form von Praktika oder studentischer Mitarbeit sammeln und auch die Möglichkeit erhalten, sowohl für ein Studium oder Praktikum ins Ausland zu gehen, um so die Beschäftigungsfähigkeit für den globalisierten Arbeitsmarkt zu stärken.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die befragten Unternehmen die Erfahrungen gemacht haben, dass Bachelor-/Masterabsolvent/innen schlechter auf den Arbeitsmarkt vorbereitet sind als Diplom-/Magisterabsolvent/innen, wobei der Bachelorabschluss am schlechtesten auf den Arbeitsmarkt für Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen vorbereitet. Die inkludierten Praxisanteile werden klar als Vorteil angesehen. Im Bereich Fachkompetenz sehen nur zwei der befragten Unternehmen Unterschiede und die Mehrheit sieht auf der fachlichen Qualifizierungsebene zwischen dem Master- und Magisterabsolvent/innen keine Unterschiede. Dieses Ergebnis überrascht insofern, als erklärtes Ziel der Bologna-Reform die Stärkung der

Beschäftigungsfähigkeit/Employability ist und mit dem Bachelor ein erster berufsqualifizierender HSA erreicht wird. Eine Erklärung für die Disparität von Ziel und Umsetzung kann in dem Abweichen der Learning Outcomes und den Anforderungen des Arbeitsmarktes gesehen werden. Dies ist u. a. eine Besonderheit für Tätigkeiten, die für Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften zu betrachten ist, da für die expertenorientierten Professionen eine ausgeprägte Fachexpertise erforderlich ist, die in der Form eines dreijährigen Studiums nur mit Einschränkungen erreichbar ist. Insbesondere die beschriebenen geistes- und sozialwissenschaftlichen Formen des Denkens zählen hierzu. Es zeichnet sich ab, dass für die Tätigkeiten der hier untersuchten Gruppe sowohl eine fachliche als auch eine persönliche Reife erforderlich ist, die schwerlich in einem Kurzzeitstudium erworben und vermittelt werden kann. Andere Kritikpunkte, die vorgestellt wurden, können nicht allein der Reform zugeschrieben werden. Sie sind globaler verortet und sollen hier als Probleme des gesellschaftlichen Wandels interpretiert werden.

Nach der Untersuchung der Sichtweise der Unternehmen bezüglich strukturierter Studiengänge und Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit im Rahmen von berufsqualifizierenden HSA widmet sich der folgende Abschnitt den Absolvent/innen. Es wird untersucht, wie Bachelor- und Masterabsolvent/innen zu dem Ziel stehen, die Beschäftigungsfähigkeit im Rahmen des Studiums zu erhöhen. Ergänzend wird betrachtet, wie die Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen die Umsetzung dieses Ziels im Studium einschätzen. Abschließend sollen dann die Zielsetzung der Bologna-Reform, die Umsetzung in der deutschen Hochschullandschaft, die Akzeptanz der Unternehmen und die Einschätzung der Absolvent/innen miteinander verglichen werden, um auf die zentrale Frage dieser Arbeit – und zwar nach den Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Beschäftigungsfähigkeit der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen – Antworten geben zu können.

11 Auswertung der dritten Analyseebene – die Absolvent/innen und Bologna

11.1 Samplebeschreibung der Absolvent/innen

Geschlecht und Alter

Von den 227 Teilnehmer/innen haben 146 die Frage nach dem Geschlecht beantwortet. Die genaue Geschlechterverteilung stellt die folgende Abbildung dar.

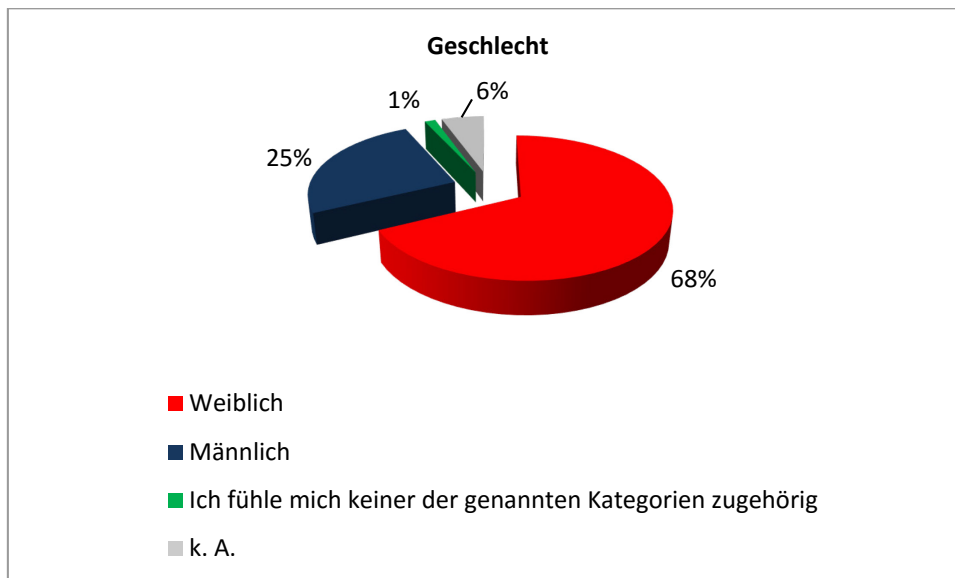


Abbildung 14: Geschlecht der Befragten (in % bezogen auf 146 Antworten)

Zum Zeitpunkt der Befragung waren die jüngsten Absolvent/innen 24 Jahre und der älteste Absolvent 47 Jahre alt. Das Durchschnittsalter liegt bei 30,73 Jahren, wobei Frauen im Durchschnitt 30,4 Jahre und Männer 31,2 Jahre alt sind. (Bei 139 gültigen Antworten.)

Kinder

Auf die Frage „Haben Sie Kinder?“ haben 146 Absolvent/innen geantwortet. Die Untersuchung hat ergeben, dass lediglich 11,6 % (N=17) der Befragten ein oder mehrere Kinder haben und somit die absolute Mehrheit mit 87,7 % (N=128) keine Eltern sind. Der hohe Anteil von Absolvent/innen ohne Kind erstaunt umso mehr, da 93 % der Absolvent/innen zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 26 und 36 Jahre alt ist. Die Geschlechterverteilung bei der Frage nach dem Kind gestaltet sich so, dass 86 % aller befragten Frauen (N=85) und 97 % aller befragten Männer (N=36) kinderlos sind. Von den Personen, die sich keinem Geschlecht zugeordnet oder keine Angabe gewählt haben, haben 75 % (N=6) kein Kind.

Von den 227 Befragten haben 17 angegeben, wie viele Kinder sie haben. Eine Person gab an, neun Kinder zu haben. Diese Angabe wird als fehlerhafte Eingabe interpretiert und nicht weiter berücksichtigt.

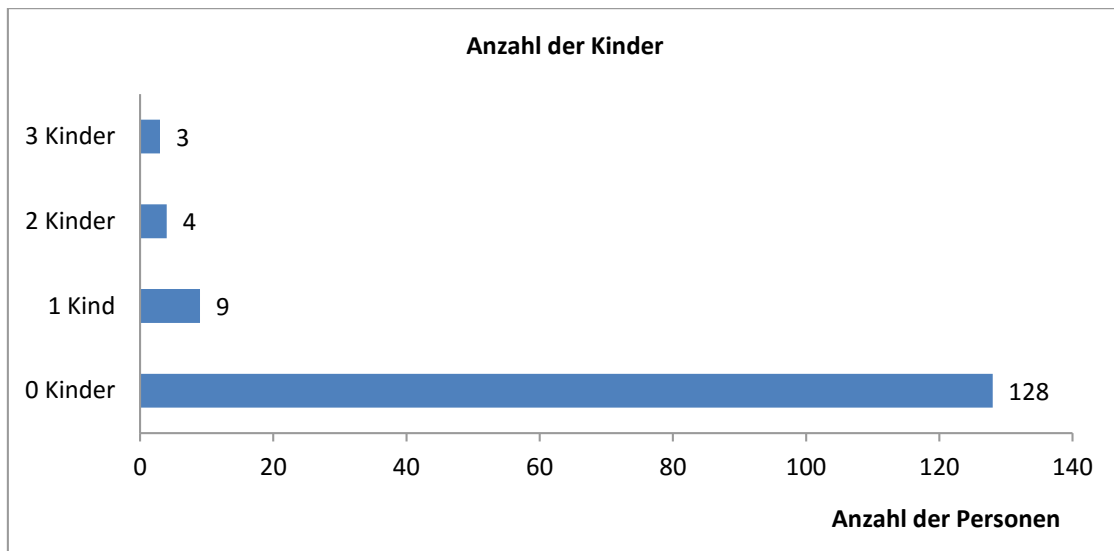


Abbildung 15: Anzahl der Kinder (N=absolut)

Für den Bildungs- und Karriereweg ist es nicht unerheblich, zu welchem Zeitpunkt Kinder geboren werden. Haben Berufseinsteiger/innen bereits Kinder, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass die Person zeitnah wegen Schwangerschaft, Mutterschutz oder Elternzeit ausfällt. Acht Kinder wurden vor dem Studium geboren, 15 Kinder während des Studiums und sechs Kinder nach dem Studium, wobei zwei davon dann nach dem Antritt der ersten Stelle geboren wurden.

Zur Thematik Kinder wurde des Weiteren gefragt, wer an der Betreuung der Kinder beteiligt ist. Zur Auswahl standen folgende Kategorien, wobei Mehrfachnennungen möglich waren:

• Ich habe die Betreuung selbst übernommen.	12 Mal ausgewählt
• Mein Partner/Meine Partnerin	11 Mal ausgewählt
• Kita/Hort/Tagesmutter	12 Mal ausgewählt
• Babysitter/Au-pair	1 Mal ausgewählt
• Großeltern oder andere Verwandte oder Freunde	2 Mal ausgewählt
• Es ist keine Betreuung notwendig.	1 Mal ausgewählt

Von den Personen mit Kindern war eine/r dabei, die keine Betreuung des Kindes benötigte. Bei den anderen 16 Personen gab es:

- vier, die eine Betreuungsmöglichkeit wählten (zweimal Betreuung selbst übernommen, einmal Betreuung Partner/in, einmal Betreuung Hort/Kita/Tagesmutter)
- vier, die zwei Betreuungsmöglichkeiten wählten (dreimal Partner/in, dreimal Hort/Kita/Tagesmutter, zweimal selbst)
- sechs, die drei Betreuungsmöglichkeiten wählten (sechsmal Hort/Kita/Tagesmutter, sechsmal selbst, fünfmal Partner/in, einmal Großeltern/Verwandte)

- zwei, die vier Betreuungsmöglichkeiten wählten (zweimal Hort/Kita/Tagesmutter, zweimal selbst, zweimal Partner/in, einmal Großeltern/Verwandte, einmal Babysitter)

Es zeigt sich, dass die Mehrheit der Absolvent/innen, wenn eine Betreuung der Kinder erforderlich ist, eine Mischung aus Hort/Kita/Tagesmutter, Familie, Eltern und Großeltern organisiert.

Aufenthaltort

Die Absolvent/innen wurden gefragt, in welchem Staat sie zum Zeitpunkt des Interviews leben. Die Auswertung ergab folgendes:

• Deutschland	131
• Österreich	2
• Schweiz	2
• Großbritannien	1
• Kanada	1
• Norwegen	1
• Russland	1
• Polen	1
• Israel	1
• USA	1
• Keine Angabe	85

Migrationshintergrund und Behinderung

Die Frage „Haben Sie einen Migrationshintergrund oder sind Sie in Ihrem Alltag von einer ethnischen Markierung betroffen, von der Sie denken, dass sie Einfluss auf Ihre Beschäftigungssituation hat?“ wurde von 140 Personen beantwortet. Die Frage wurde aufgenommen, da in Analysen zum Arbeitsmarkt von Deutschland der Migrationshintergrund klar auf den Einstieg in das, die Situation sowie die Entwicklung im Erwerbsleben Einfluss hat.

Von diesen 140 Personen haben 17,1 % (N=24) die Frage mit Ja beantwortet und 82,9 % (N=116) mit Nein. Die absolute Mehrheit der Befragten weist keinen Migrationshintergrund auf.

Die Frage nach einer Behinderung, die Einfluss auf die Beschäftigungsfähigkeit hat, wurde von 146 Personen beantworteten, von denen zwei die Frage mit Ja beantworteten.

Im Anschluss an diese beiden Fragen bestand die Möglichkeit, Ergänzungen einzutragen. Die Personen, die einen Migrationshintergrund aufweisen, empfanden diesen bis auf zwei Ausnahmen nicht als hinderlich. Eine Person schrieb sogar: „In meinem Beruf wäre ein Migrationshintergrund eher von Vorteil gewesen – kulturelle und sprachliche Kompetenzen.“

Zweimal wurden mangelnde Deutschkenntnisse als hinderlich angegeben.

Ein weiterer Kommentar zu dieser Frage soll hier noch wiedergegeben werden, da er auf eine weitere Komponente von negativer Beeinflussung hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeiten Bezug nimmt: *„Das Geschlecht und Muttersein dürfte erheblich einflussreicher sein – leider im negativen Sinne: mein Arbeitgeber versucht mich loszuwerden seit ich Mutter bin.“*

Bildungshintergrund

Abschließend zu den demografischen Daten wurde der Bildungshintergrund erfragt. Die Frage zum höchsten Bildungsabschluss der Mutter wurde von 146 Personen beantwortet. Zweimal war der Abschluss nicht bekannt. Im Folgenden wird statistisch aufsteigend der Abschluss dargestellt:

Art Abschluss der Mutter	Ausprägung in % ¹¹⁷	Ausprägung absolut
Kein Schulabschluss ¹¹⁸	2,1 %	3
Fachhochschulabschluss	15,8 %	23
Schulabschluss	17,1 %	25
Berufsschulabschluss	28,1 %	41
Hochschulabschluss	33,6 %	49

Für die Väter gestaltet sich die Verteilung wie folgt:

Art Abschluss des Vaters	Ausprägung in % ¹¹⁹	Ausprägung absolut
Nicht bekannt	4,8 %	7
Kein Schulabschluss	0 %	0
Fachhochschulabschluss	11 %	16
Schulabschluss	19,9 %	29
Berufsschulabschluss	21,2 %	31
Hochschulabschluss	40,4 %	59

¹¹⁷ Die Prozentangaben beziehen sich auf die 146 Personen, von denen Antworten vorliegen.

¹¹⁸ Die Variable Schulabschluss umfasst jeglichen Abschluss im sekundären Bildungsbereich (Haupt-, Real-, Sekundar-, Gymnasialabschluss).

¹¹⁹ Die Prozentangaben beziehen sich auf die 146 Personen, von denen Antworten vorliegen.

Interessant beim Punkt Bildungshintergrund ist die Korrelation der Bildungsabschlüsse der Eltern. Es werden hier die größten Übereinstimmungen aufgezählt.¹²⁰

Kein Schulabschluss Mutter/einfacher Schulabschluss Vater	2,1 %	(N=3)
Schulabschluss bei Vater und Mutter	11,6 %	(N=17)
Berufsschulabschluss bei Vater und Mutter	15,1 %	(N=22)
Fachhochschulabschluss Mutter und Hochschulabschluss Vater	6,2 %	(N=9)
Hochschulabschluss Mutter und Vater	25,3 %	(N=37)

Das bedeutet, dass der Anteil derjenigen, die aus einem Elternhaus kommen, in dem beide Elternteile einen HSA oder einen HSA in Kombination mit einem Fachhochschulabschluss oder beide einen Fachhochschulabschluss haben, mit 32 % (N=46) die größte Gruppe darstellt und somit der Anteil der Absolvent/innen mit einem bildungsfernen Familienhintergrund verschwindend gering ist. Dieses Ergebnis deckt sich mit denen der letzten Erhebung der OECD. Dort wurde gezeigt, dass *„in Deutschland die meisten Erwachsenen (58 %) über den gleichen Bildungsstand wie ihre Eltern verfügen ...“* (OECD, 2014, S. 6). Deutschland liegt mit der innerfamiliären Fortsetzung des Bildungsniveaus fast 10 % über dem Durchschnitt der 24 Länder, die von der OECD untersucht wurden. Lediglich 35 % der 25- bis 34-Jährigen in Deutschland mit einem Abschluss im Bereich Tertiärbildung haben Eltern mit einem niedrigeren Bildungsniveau (OECD, 2014, S. 6).

Studienabschluss

Von den 227 Befragten haben auf die Frage *„Welchen Hochschulabschluss haben Sie an der Humboldt-Universität zu Berlin erworben?“* 136 Personen (74,3 % von 183 Antworten) angegeben, einen Bachelorabschluss, und 45,9 % (84 von 183 Antworten), einen Masterabschluss an der HU Berlin erworben zu haben. 44 Personen haben diese Frage nicht beantwortet. Es hat niemand einen Magister- oder Diplomabschluss an der HU Berlin als Antwort gewählt. Des Weiteren hat auch niemand angegeben, an der HU Berlin promoviert zu haben. Einmal wurde im Feld Sonstiges das Staatsexamen als HSA, welcher an der HU Berlin erworben wurde, angegeben. Von den 84 Absolvent/innen, die einen Masterabschluss an der HU Berlin erzielt haben, haben 46,4 % (39 Personen) auch den Bachelor an der HU Berlin beendet, während 45 Personen (53,6 %) das Bachelorstudium an einer anderen Hochschule durchgeführt haben.

¹²⁰ Die Prozentangaben beziehen sich auf die 146 Personen, von denen Antworten vorliegen.

Das Abschlussjahr

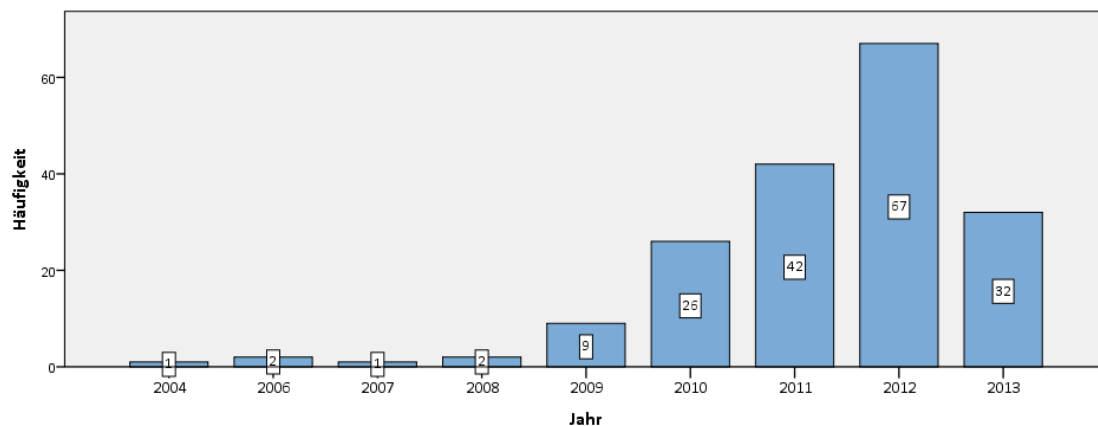


Abbildung 16: Wann haben Sie Ihren letzten Abschluss an der HU Berlin gemacht? (N=absolut)

Bei der Angabe des Abschlussjahres ist auffällig, dass in den Jahren 2004 bis einschließlich 2009 lediglich 7 % des Gesamtsamples (N=16) das Studium an der HU Berlin abschlossen, während in den Jahren 2010 bis einschließlich 2013 fast drei Viertel der Befragten (N=167) den HSA an der HU Berlin erworben haben. Die größte Gruppe bildet das Abschlussjahr 2012, was zum Zeitpunkt der Befragung ein Jahr zurücklag.

Die starke Beteiligung von Absolvent/innen, die den Abschluss in den letzten vier Jahren erworben haben, ist für Absolvent/innenbefragungen typisch, da einerseits die Erreichbarkeit der Absolvent/innen sinkt, je weiter der Abschluss zurückliegt, und andererseits gezielt die Bachelor- und Masterabsolvent/innen angeschrieben wurden. Die Möglichkeit, einen dieser Abschlüsse an der HU Berlin zu erwerben, gibt es seit 2000 bzw. seit 2002¹²¹ an den Philosophischen Fakultäten. Da in den Jahrgängen 2004 bis 2008 jeweils lediglich ein oder zwei Absolvent/innen das Studium abgeschlossen haben, können die Jahrgänge nicht einzeln für Korrelationen genutzt werden.

Studienfach

Die Absolvent/innen waren aufgefordert, in der Befragung anzugeben, in welchem Studienfach sie den Abschluss erworben haben. Dabei wurden die existierenden Studiengänge der HU Berlin im Pull-down-Menü angezeigt und es konnte ausgewählt werden. Die Bachelor- und Masterstudiengänge wurden in zwei voneinander unabhängigen Fragen erfasst. In den beiden folgenden Grafiken werden die Ergebnisse präsentiert. Die Frage „In welchem Bachelorstudiengang haben Sie Ihren Abschluss erworben?“ wurde von 183 Personen beantwortet, wobei 37 keinen Studiengang ausgewählt haben, sondern die Überschrift Bachelorstudiengänge als Antwort gewählt haben.

¹²¹ 2002 wurden die ersten Bachelorstudierenden am Institut für Sozialwissenschaften immatrikuliert.

Insgesamt standen für den Bachelorabschluss 26 Studiengänge zur Auswahl und für den Masterabschluss 30. Das sind alle Studiengänge, die den Absolvent/innen während ihrer Studienzeit im Rahmen eines Studiums an den Philosophischen Fakultäten (ausgenommen die ehemalige Philosophische Fakultät IV) zur Verfügung standen. Nicht berücksichtigt wurden Master of Education, Zweitfächer und weiterbildende (kostenpflichtige) Angebote. Den Absolvent/innen stand also eine große Vielfalt an geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern zur Auswahl. Von den 26 Bachelorstudiengängen wurden 18 von den Befragten als belegt ausgewählt und von den 30 Masterstudiengängen wurden ebenfalls 18 gewählt. Die Diversität der geistes- und sozialwissenschaftlichen Ausrichtung der Fakultäten wird somit im Sample nicht vollständig repräsentiert, da nur 64 % der angebotenen Fächer im Sample vertreten sind; verstärkend kommt hinzu, wie Abbildung 17 und Abbildung 18 deutlich zeigen, dass einige Fächer stärker vertreten sind als andere.

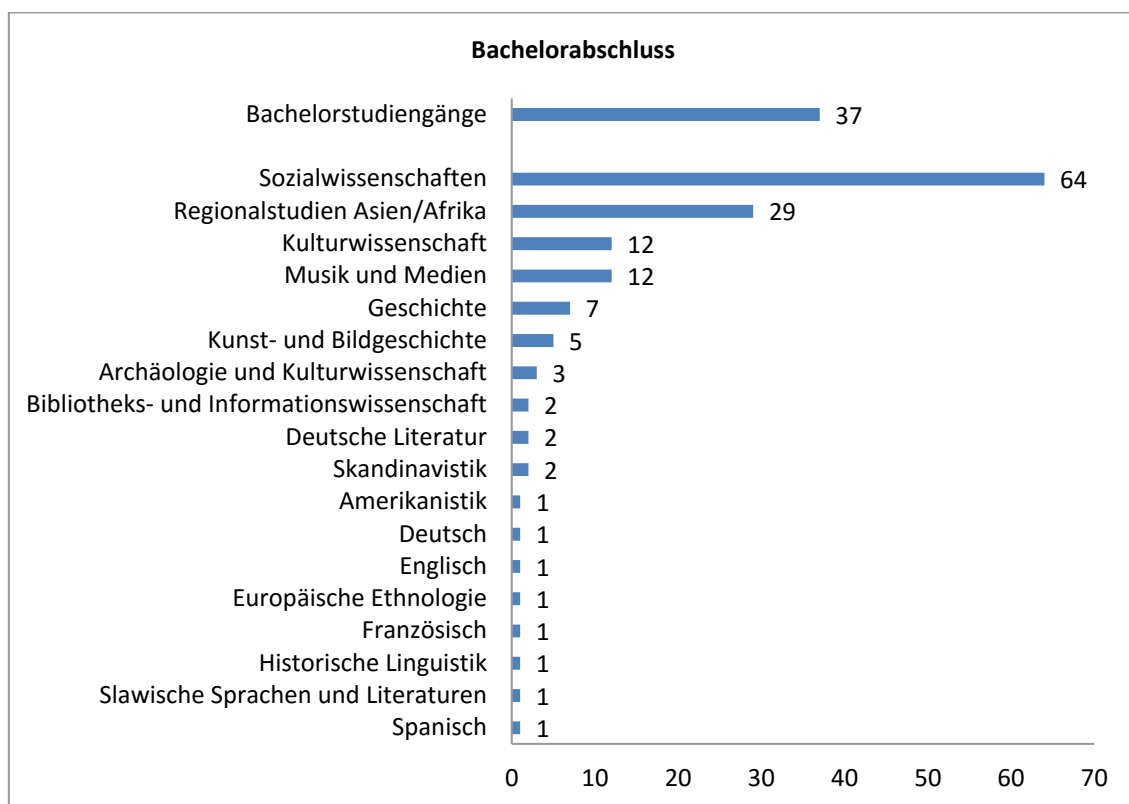


Abbildung 17: In welchem Bachelorstudiengang haben Sie Ihren Abschluss erworben? (N = absolut)

Auf die Frage nach den Masterabschlüssen haben 183 Personen geantwortet. Mehr als die Hälfte dieser Personen – und zwar genau 56,3 % – wählten auch hier keinen konkreten Studiengang, sondern die Kategorie Masterstudiengänge.

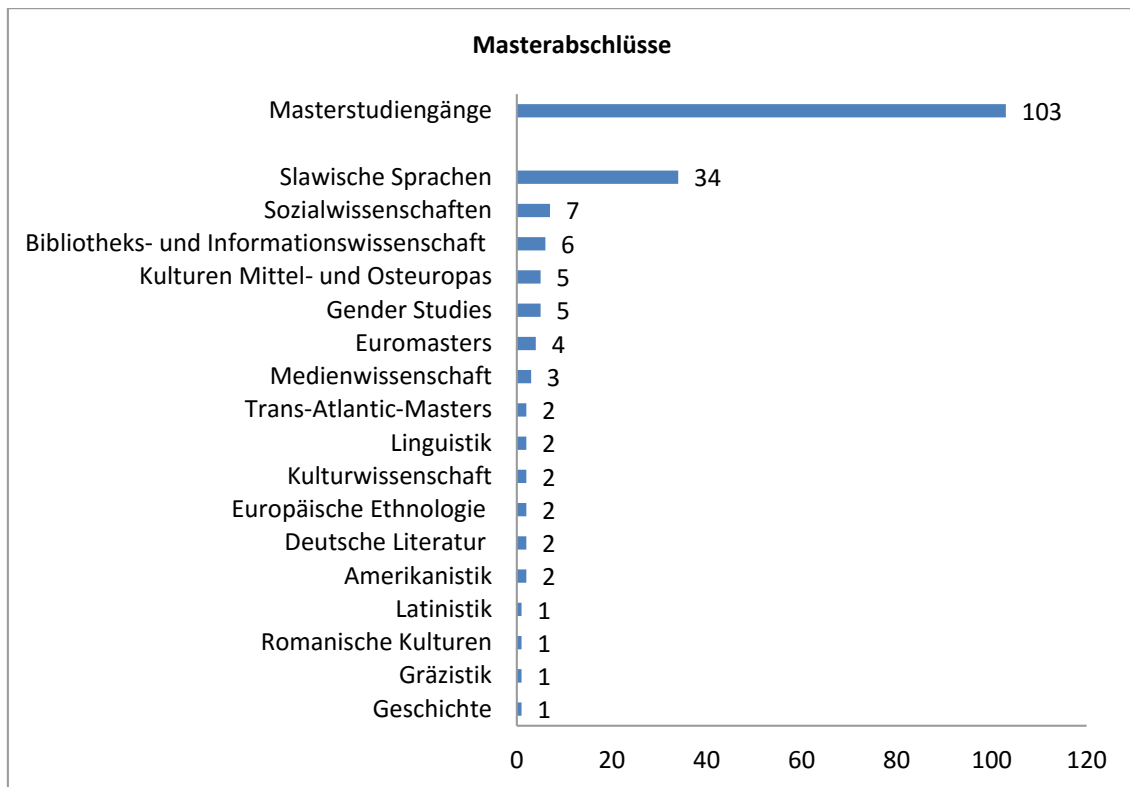


Abbildung 18: In welchem Masterstudiengang haben Sie Ihren Abschluss erworben? (N = absolut)

Unklar ist, warum ein so großer Anteil, und zwar 20,2 %, bei der Frage nach dem Bachelorabschluss und 56,3 % bei der Frage nach dem Masterabschluss keinen konkreten Studiengang gewählt hat, sondern lediglich die Überschrift wählte. So haben 100 % der Bachelorabsolvent/innen Kulturwissenschaft keinen konkreten Master gewählt. Das wirkt sich negativ auf die Analyse fachspezifischer Besonderheiten aus (bspw. Berufsfelder), die dann leider nur bedingt durchführbar ist.

Die Sozialwissenschaften sind mit 28,2 % (N=64) bei den Bachelorabschlüssen klar am stärksten vertreten. Bei den Masterabschlüssen liegt der Master Slawische Sprachen mit 15 % der Nennungen (N=34) vorn.¹²²

¹²² Man könnte somit vermuten, dass die Sozialwissenschaftler/innen auch unter den Masterabschlüssen die größte Gruppe darstellen, da der Master Sozialwissenschaften ein konsekutiver Studiengang ist und einen sozialwissenschaftlichen ersten berufsqualifizierenden Abschluss voraussetzt.

Die Verteilung der Abschlüsse auf die Fakultäten gestaltet sich, wie die Tabelle zeigt:

	Abschlüsse der Befragten			HU-Statistik
Fakultät ¹²³	BA-Abschluss	MA-Abschluss	Summe	Studienfälle ¹²⁴
Philosophische Fakultät I	10	9	19	2795
Philosophische Fakultät II	11	48	59	5013
Philosophische Fakultät III	20	23	43	520

Abbildung 19: Verteilung der HSA der Befragten auf die Fakultäten (N = absolut)

Das Sample, so zeigen es die Werte in Abbildung 19, ist überdurchschnittlich stark von Absolvent/innen des Institutes Sozialwissenschaften vertreten. Einige Fächer, die in der Fußnote 123 gelistet sind, sind im Sample gar nicht vertreten – so zum Beispiel Philosophie, Skandinavistik im Master, Ungarisch oder Archäologie.

¹²³ Folgende Studiengänge im Bachelor und/oder Master als Mono-, Kern- oder Zweifach sind im Angebot. An der **Philosophischen Fakultät I**: Philosophie, Philosophie/Ethik, Alte Geschichte, Geschichte, Geschichtswissenschaften, Mittelalterliche Geschichte, Moderne Europäische Geschichte, Neuere Geschichte, Europäische Ethnologie, Bibliotheks- und Informationswissenschaft.

An der **Philosophischen Fakultät II**: Deutsch, Deutsche Literatur, Europäische Literatur, Germanistische Linguistik, Historische Linguistik, Linguistik, Skandinavistik/Nordeuropastudien, Euromaster für Französisch und Frankophone Studien, Französisch, Italienisch, Katalanisch, Romanische Kulturen, Spanisch, Amerikanistik, Anglistik, Englisch, English Literatures, Ungarisch, Kulturen Mittel- und Osteuropas, Russisch, Slawische Sprachen und Literaturen, Griechisch/Altgriechisch, Gräzistik, Klassische Philologie, Latein, Latinistik.

An der **Philosophischen Fakultät III**: Archäologie Nordafrikas, Archäologie und Kulturwissenschaft, Klassische Archäologie, Griechisch-römische Archäologie, Afrikawissenschaften, Chinawissenschaft/Chinesisch, Global History, Moderne Süd- und Südostasien-Studien, Regionalstudien Asien/Afrika, Südostasien-Studien, Kulturwissenschaft, Psychoanalyt. Kulturwissenschaft, Kunst- und Bildgeschichte, Medienwissenschaft, Musik und Medien, Musikwissenschaft, Internationale Beziehungen, Research Training Program in Social Sciences, Sozialwissenschaften, Wissenschaftsforschung und Gender Studies.

¹²⁴ Hier sind die Gesamtstudierendenfälle der Humboldt-Universität der Bachelor- und Masterstudierenden, die keine Lehramtsoption gewählt haben und ein Studienfach der Fakultät als Kern- oder Zweifach studieren, erfasst (<https://www.hu-berlin.de/de/studium/statistik>; letzter Zugriff 16.09.2015).

Studiendauer

Ziel der Bologna-Reform war, die Studienzeiten zu reduzieren. Deshalb – und auch weil die Dauer des Studiums Einfluss auf die Beschäftigungsfähigkeit haben könnte – wurden die Absolvent/innen nach der Anzahl der benötigten Semester befragt. Die Befragten hatten die Möglichkeit, getrennt für Bachelor und Master sowohl die Anzahl der Fachsemester (nach Abzug von Urlaubssemestern) als auch der Hochschulsemester (inklusive Urlaubssemestern) anzugeben.

	Bachelor – Anzahl der Fachsemester (nach Abzug von Urlaubssemestern o. ä.)	Bachelor – Anzahl der Hochschulsemester (inklusive Urlaubssemestern o. ä.)	Master – Anzahl der Fachsemester (nach Abzug von Urlaubssemestern o. ä.)	Master – Anzahl der Hochschulsemester (inklusive Urlaubssemestern o. ä.)
N				
Gültig	151	127	81	72
Fehlend	76	100	146	155
Mittelwert	7,49	8,20	5,36	5,86
Minimum	4	4	2	3
Maximum	21	24	9	18

Abbildung 20: Wie viele Semester haben Sie studiert?

Die durchschnittliche Studiendauer der Befragten beträgt für den Bachelor 7,5 Fachsemester und für den Master 5,4 Fachsemester und damit im Bachelor 1,5 Semester bzw. im Master 1,4 Semester über der Regelstudienzeit. Bei der Korrelation der Bachelor- und Masterstudiendauer ist die häufigste Überschneidung bei der Konstellation von 6 Semestern für den Bachelor und 5 Semestern für den Master, gefolgt von der Konstellation 6 Semester für den Bachelor und 4 für den Master, was zu 100 % im Rahmen der Regelstudienzeit liegt. Die Überschreitung der Regelstudienzeit ist für das Sample demnach gering, liegt aber in der Summe mit 12,9 Semestern im Durchschnitt für BA plus MA weiter über der Regelstudienzeit der traditionellen HSA (9 Semester).

Als Vergleich wurden die Werte aller abgelegten Abschlussprüfungen herangezogen, wobei zwei Fakten auffallen. Erstens entspricht die tatsächliche Studienzeit der Befragten denen aller abgelegten Prüfungen an der HU Berlin (Bachelor 7,5 und Master 5,4). Ein zweiter Punkt, der bei der Betrachtung der Verweildauer der Studierenden über den Zeitverlauf auffällt, ist die stetige Zunahme der Studiendauer in den letzten Jahren.

Laut Studierendenstatistik der HU Berlin betrug die durchschnittliche Studiendauer, wie in der folgenden Tabelle aufgeführt.

Jahrgänge	Bachelor Durchschnittliche Semesteranzahl (Anzahl der Studiengänge, die statistisch erfasst wurden)	Master Durchschnittliche Semesteranzahl (Anzahl der Studiengänge, die statistisch erfasst wurden)
2003, 2004, 2005	5,23 (4)	4,35 (2)
2005, 2006, 2007	6,29 (23)	4,36 (3)
2007, 2008, 2009	6,78 (25)	4,77 (20)
2008, 2009, 2010, 2011	7,08 (15)	5,07 (26)
2010, 2011, 2012, 2013	7,54 (25)	5,51 (25)

Abbildung 21: Durchschnittliche Studiendauer an den Philosophischen Fakultäten der HU Berlin für den Bachelor und Master¹²⁵

Aufgrund der geringen Fallzahl von Befragten in einzelnen Studienfächern im Sample wird auf eine differenzierte Betrachtung der Studiendauer nach Studienfach verzichtet.

Zieht man hier nochmals die Zahlen der zentralen Studierendenstatistik der HU Berlin heran, fällt auf, dass es zwischen den einzelnen Fächern der Geistes- und Sozialwissenschaften signifikante Unterschiede gibt. Dies verdeutlichen die folgenden Grafiken.

¹²⁵ Humboldt-Universität zu Berlin/Stabsstelle Qualitätsmanagement: Studierendenstatistiken 2013/14 bis Studierendenstatistik 2009/08 (<http://lehre.hu-berlin.de/files/statistikheft/>; Zugriff 01.09.2014).

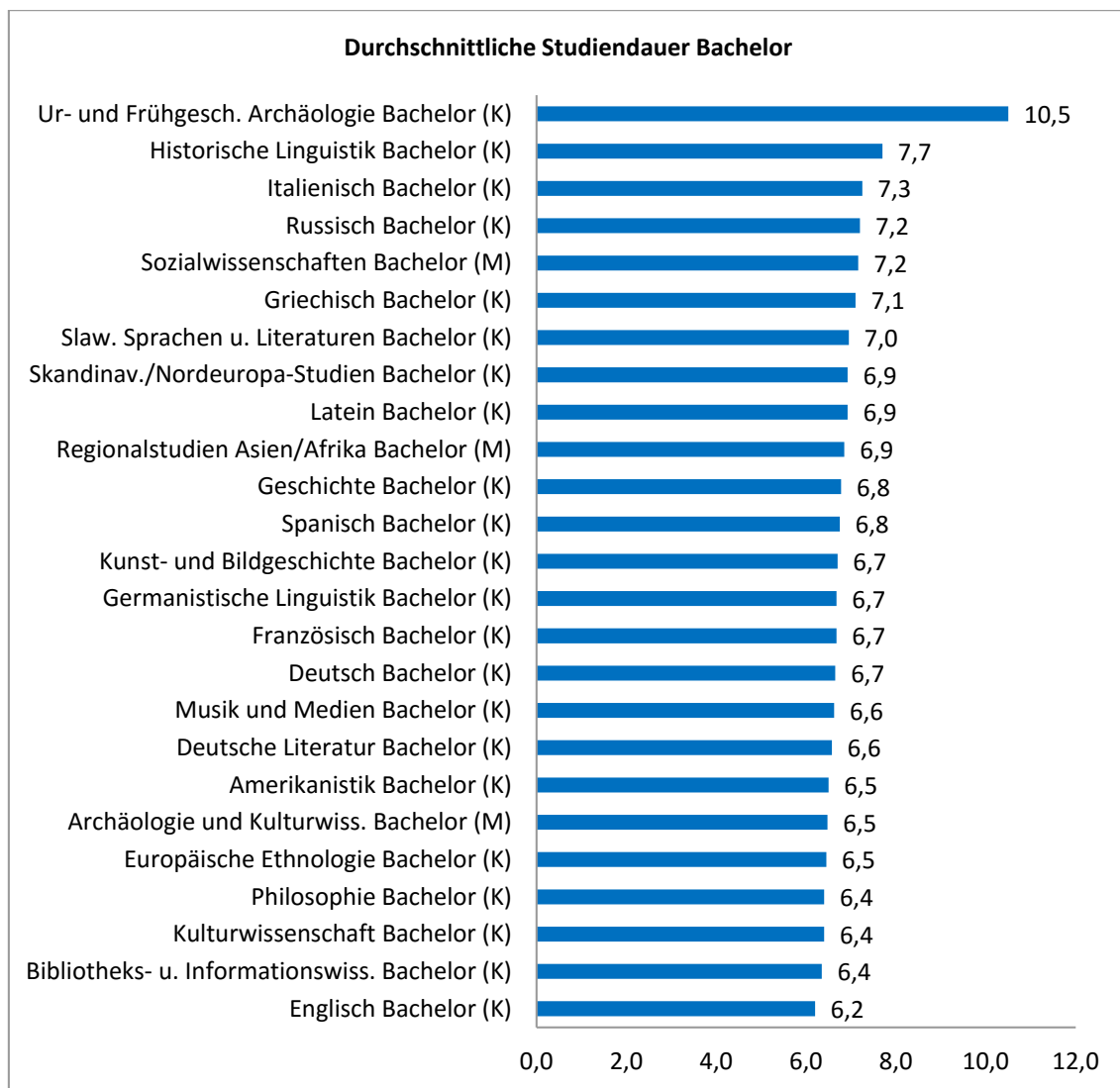


Abbildung 22: Durchschnittliche Studiendauer im Bachelor an den Philosophischen Fakultäten der HU Berlin für die Jahrgänge 2004 bis 2013

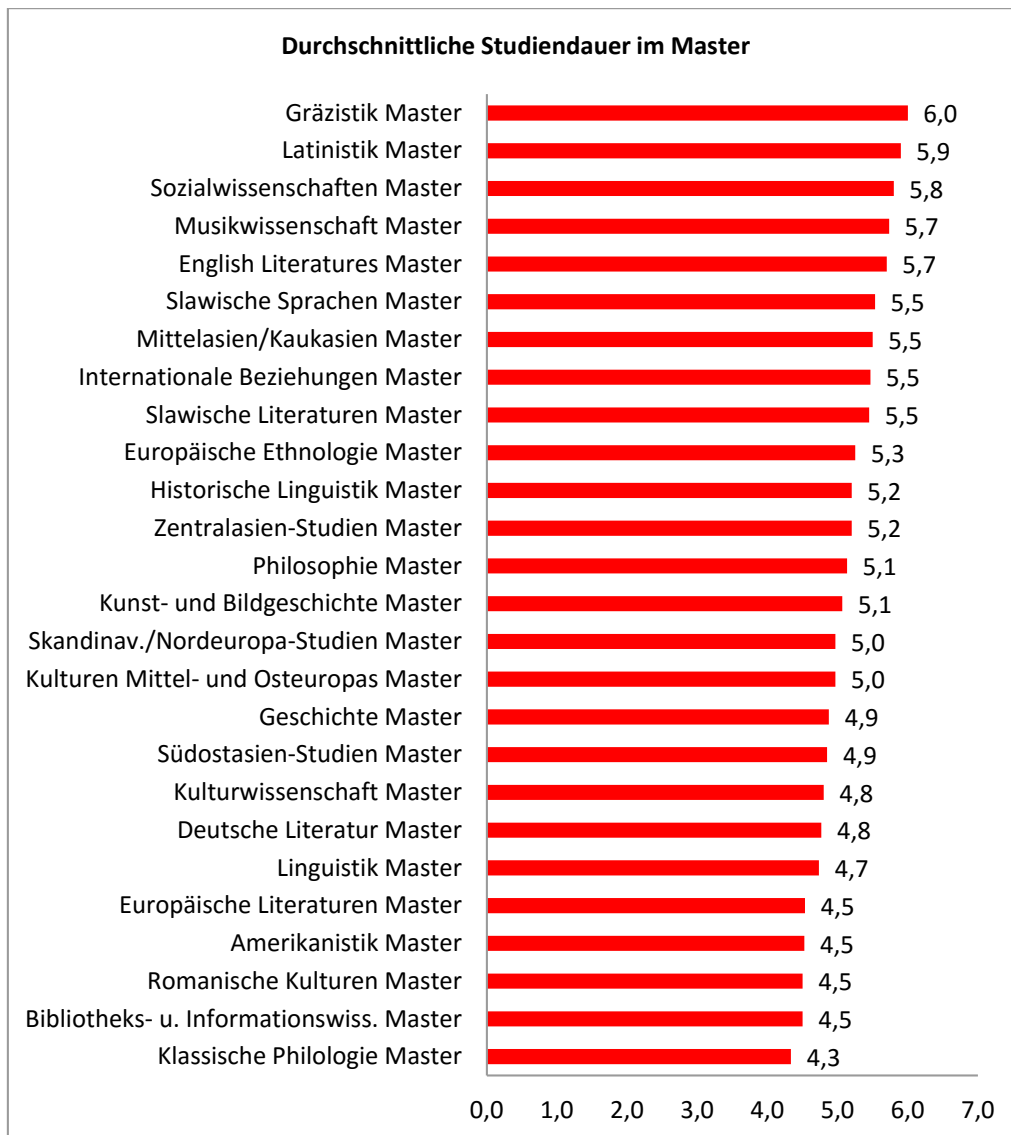


Abbildung 23: Durchschnittliche Studiendauer im Master an den Philosophischen Fakultäten der HU Berlin für die Jahrgänge 2004 bis 2013

Es zeigt sich, dass signifikante Unterschiede in der Länge der Studiendauer bezogen auf die Studienfächer existieren. Es zeigt sich aber auch, dass Fächer mit langer durchschnittlicher Studiendauer im Bachelor auch im Master länger studiert werden – so zum Beispiel bei der Bibliotheks- und Informationswissenschaft.

Dieser Punkt wurde so ausführlich dargestellt, da eingangs geschrieben wurde, dass ein Ziel der Bologna-Reform war, die Studiendauer zu verkürzen. Anfänglich wurde das Ziel erreicht. Nun stellt sich allerdings die Frage, ob dem weiter so ist. Der Studierendensurvey zeigt, dass bereits jeder dritte Studierende in zeitlichen Verzug geraten ist, wobei Masterstudierende etwas häufiger die Regelstudienzeit überschreiten. An den Universitäten weichen bereits mehr als 40 % der Studierenden von ihrem zeitlichen Plan ab (Ramm u. a., 2014, S. 11). Andererseits wurde vonseiten des Arbeitsmarktes zu Beginn der Reform gefordert, dass mit der Bologna-Reform das Eintrittsalter der Absolvent/innen gesenkt wird. Auch hier konterkariert der Trend der längeren Studiendauer die allgemeinen Forderungen des Arbeitsmarktes. Ob sich

allerdings die inhaltliche und strukturelle Gestaltung des Studiums an den Forderungen des Arbeitsmarktes ausrichten sollte, sei hier dahingestellt. Auch stimmt die Forderung nach jüngeren Absolvent/innen nicht mit den Aussagen überein, die ich im Rahmen der Arbeitgeberinterviews erhalten habe, die dort „mehr Reife“ wünschten. Auf diesen Punkt wurde im Kapitel 3 Bezug genommen.

Abschlussnote

Zum Thema Studium wurde abschließend gefragt, mit welcher Note das Studium beendet wurde. 183 Personen haben die Frage beantwortet. Der Mittelwert der Abschlussnote beträgt 1,6, wobei das Minimum 1,0 und das Maximum 3,0 ist. Somit haben über 90 % der Absolvent/innen einen sehr guten (Note 1,0 bis 1,4) oder guten (Note 1,5 bis 2,4) ihren HSA erzielt. Für die Bewerbung um Promotionsstipendien oder die Aufnahme in Graduiertenprogramme ist i. d. R. ein sehr guter HSA erforderlich. Diese Anforderung erfüllt hier ein Drittel der Befragten. 33 % erfüllen ein wesentliches Kriterium, um eine wissenschaftliche Karriere anzutreten. Die anderen zwei Drittel werden sich in Berufsfeldern bewegen, die außerhalb der Wissenschaft und Forschung verortet sind. Insbesondere für die Vermittlung der Beschäftigungsfähigkeit sollte das von Interesse seitens der Universität sein. Ruft man sich zudem die Forderung der Arbeitgeber/innen nach fundierter Fachqualifikation in Kombination mit ausgeprägter Transferkompetenz in Erinnerung, ist dieses Ergebnis als weiteres Argument für die Stärkung einer ganzheitlichen Beschäftigungsfähigkeit zu interpretieren. Besondere Bedeutung kommt dann der Fähigkeit zu, Fachkenntnisse sowie fachübergreifende Kenntnisse in verschiedene Kontexte transferieren und projektbezogen anwenden zu können.

Die Verteilung der Noten gestaltet sich so:

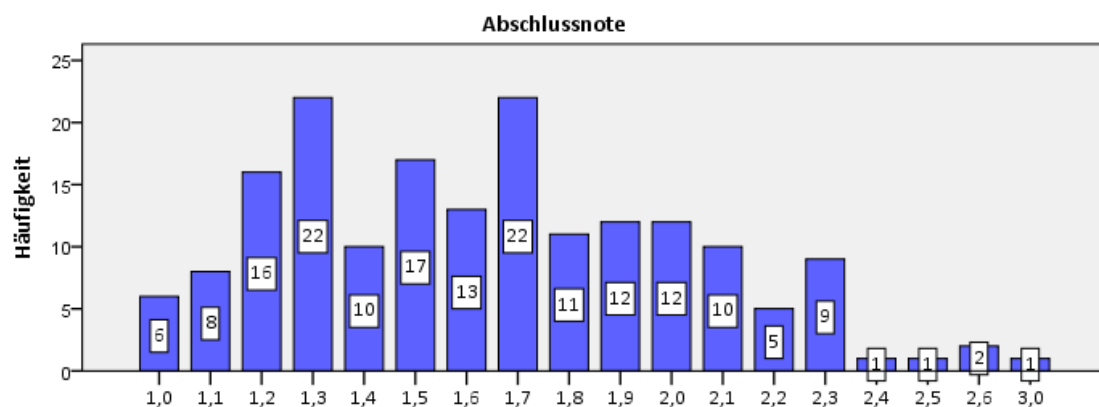


Abbildung 24: Mit welcher Note haben Sie Ihr Studium abgeschlossen? (N=absolut)

Zwischenfazit Samplebeschreibung

Die untersuchten Befragten sind zu 75 % weiblich. Der Anteil weiblicher Studierender an den Fakultäten ist ebenfalls höher als der männliche Anteil, wobei die Zahlen nicht

so weit auseinandergehen wie hier im Sample.¹²⁶ Im Durchschnitt sind die Absolvent/innen des Samples 30 Jahre alt und haben mehrheitlich kein Kind. Die absolute Mehrheit der Befragten lebte zum Zeitpunkt des Interviews in Deutschland, nur elf Personen nicht. Einen Migrationshintergrund hatten auch lediglich 10 % der Befragten des Samples. Die Absolvent/innen kommen fast ausschließlich aus bildungsnahen Familien. Bei nur 1 % des Samples haben beide Elternteile keinen oder nur einen niedrigen Schulabschluss vorzuweisen. Die Absolvent/innen des Samples, die Eltern sind, haben das Kind/die Kinder in der Mehrheit während des Studiums bekommen. Die Befragung hat zudem gezeigt, dass Absolvent/innen, sofern eine Betreuung der Kinder erforderlich ist, die Kinder in erster Linie selbst betreuen und zudem die Kinder von einer Einrichtung wie Hort, Kita oder Tagesmutter betreuen lassen.

Zu den erworbenen HSA an der HU Berlin ist festzustellen, dass die Absolvent/innen sehr gute bis maximal befriedigende Noten erzielt haben. Bei der Betrachtung der Notenverteilung in der Abbildung 24 fällt auf, dass die Kurve eine klare Linksschiefe hat und somit die Noten tendenziell sehr gut und gut sind.

Die Studiendauer liegt sowohl im Bachelor als auch im Master im Durchschnitt etwas über der Regelstudienzeit, wobei im Durchschnitt die Regelstudienzeit um 1,5 Semester überschritten wird.

Die Analyse der Studiengänge, die die Befragten absolviert haben, führt leider zu keinem vollständigen Ergebnis, da 62 % der Befragten des Gesamtsamples (N=140) keinen konkreten Studienabschluss aus dem Pull-down-Menü ausgewählt haben.

11.2 Entwicklung der Beschäftigungsfähigkeit vor dem Studium

Als nächster Teil der Online-Umfrage wurden den Absolvent/innen Fragen gestellt, mit denen ermittelt werden sollte, mit welchem Vorwissen und welchen Fähigkeiten die Befragten das Studium aufgenommen haben. Der Fokus lag insbesondere auf praktischen Fähigkeiten, die im Rahmen von Berufsausbildungen, Erwerbstätigkeiten, Freiwilligendiensten, Auslandsaufenthalten, Praktika sowie einem eventuellen Studium vor dem hier abgefragten Studium erworben wurden.

¹²⁶ Laut Studierendenstatistik der HU Berlin (Stand 05/2014) sind an der Philosophischen Fakultät I insgesamt 1370 (51 %) weibliche und 1299 (49 %) männliche Studierende eingeschrieben. Die Verteilung an den Instituten ist sehr unterschiedlich. An den Instituten der Europäischen Ethnologie und Bibliothekswissenschaft ist der Frauenanteil viel höher als bei der Geschichte und Philosophie. Philosophie m 59 %/w 41 %, Geschichte m 57 %/w 43 %, Ethnologie m 26 %/w 74 %, Bibliothekswissenschaft m 31 %/w 69 %.

An der Philosophischen Fakultät II (Sprach-, Kulturwissenschaften) studieren 3231 Frauen (74 %) und 1131 Männer (26 %).

An der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät studieren 5133 Frauen (67 %) und 2476 Männer (33 %). Da zum Zeitpunkt der Befragung diese Fakultät noch aus sechs und nicht wie aktuell aus neun Instituten bestand, sollen hier die Institute der damaligen Philosophischen Fakultät III aufgelistet werden. Institut für Archäologie m 32 %/w 68 %, Asien- und Afrikawissenschaften m 37 %/w 63 %, Kulturwissenschaft m 25 %/w 75 %, Kunst- und Bildgeschichte m 18 %/w 82 %, Musik- und Medienwissenschaft m 45 %/w 55 %, Sozialwissenschaft m 41 %/w 59 %.

Auf die Frage „Haben Sie vor Ihrem zuletzt abgeschlossenen Studium an der HU Berlin bereits ein Studium beendet?“ gaben 43,6 %¹²⁷ (N=99) an, vor dem Studium an der Humboldt-Universität zu Berlin bereits ein anderes Studium absolviert zu haben. 42,3 % des Gesamtsamples (N=96) haben dies nicht getan. Keine Aussage dazu trafen 13,7 % der Befragten (N=31). Die Analyse der nächsten Antworten zeigt aber, dass insgesamt 134 HSA vor dem zuletzt abgeschlossenen Studium an der HU Berlin erworben wurden. Die Absolvent/innen wurden anschließend aufgefordert anzugeben, welchen Abschluss sie bereits erbracht hatten.

Ein Magisterstudium haben 1,3 % (N=3), ein Diplomstudium haben 3,5 % (N=8), ein Bachelorstudium hat genau ein Drittel (N=76, 33,5 %), ein Masterstudium 19,8 % (N=45) und einen Lehramtsstudiengang haben noch zwei Personen (0,9 %) vor dem Studium an der HU Berlin absolviert. Diese Frage wurde von 130 Personen nicht beantwortet.

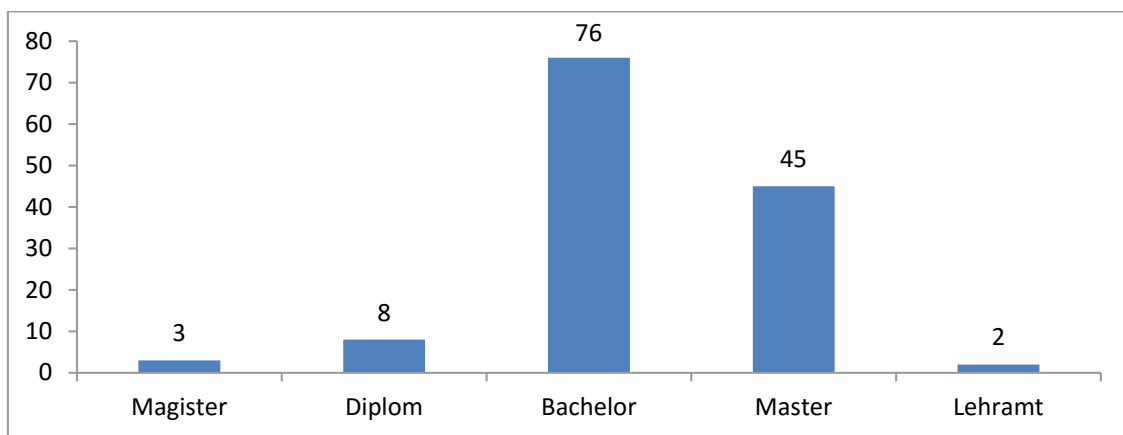


Abbildung 25: Studium vor dem Studium an der HU Berlin (N = absolut)

Bei der Beantwortung dieser Frage war es möglich, mehrere Antwortkategorien auszuwählen. Die Auswertung hat ergeben:

- Von den drei Personen, die einen Magister vorher erworben hatten, hat keine einen Diplom-, Bachelor-, Master- oder Lehramtsabschluss erworben.
- Von den acht Personen, die ein Diplom erworben hatten, hat keine einen Magister-, Bachelor- und Lehramtsabschluss gemacht, aber zwei einen Masterabschluss erworben.
- Von den 76 Personen, die einen Bachelorabschluss vorweisen, hat niemand einen Diplom-, Magister- oder Lehramtsabschluss vorzuweisen.
- Von den 45 Personen, die einen Master erworben haben, hat keine einen Magister- oder Lehramtsabschluss, zwei einen Diplom- und 35 einen Bachelorabschluss erworben.
- Von den zwei Personen mit einem Lehramtsabschluss hat keine einen weiteren Abschluss angegeben.

¹²⁷ Die Prozentangaben beziehen sich auf das Gesamtsample.

Dass 35 Personen bereits einen Bachelorabschluss vor dem Masterabschluss erworben haben, erstaunt nicht, da dieser Abschluss die Voraussetzung für die Zulassung zum Masterstudium ist. Interessant ist jedoch schon, dass insgesamt 44 % des Gesamtsamples vor dem zuletzt erworbenen Abschluss zum Zeitpunkt der Befragung bereits einen HSA erworben hatten.

Den HSA, den die Befragten vor dem zuletzt erworbenen HSA der HU Berlin erworben hatten, haben 92,8 %¹²⁸ (N=90) an einer Universität, 10,3 % (N=10) an einer Fachhochschule und 1 % (N=1) an einer privaten Hochschule erworben.

Die Befragten hatten die Möglichkeit, über eine Freitextabfrage das Studienfach anzugeben, welches sie vor dem zuletzt abgeschlossenen Studium absolviert haben. Die Antworten zeigt die folgende Abbildung.

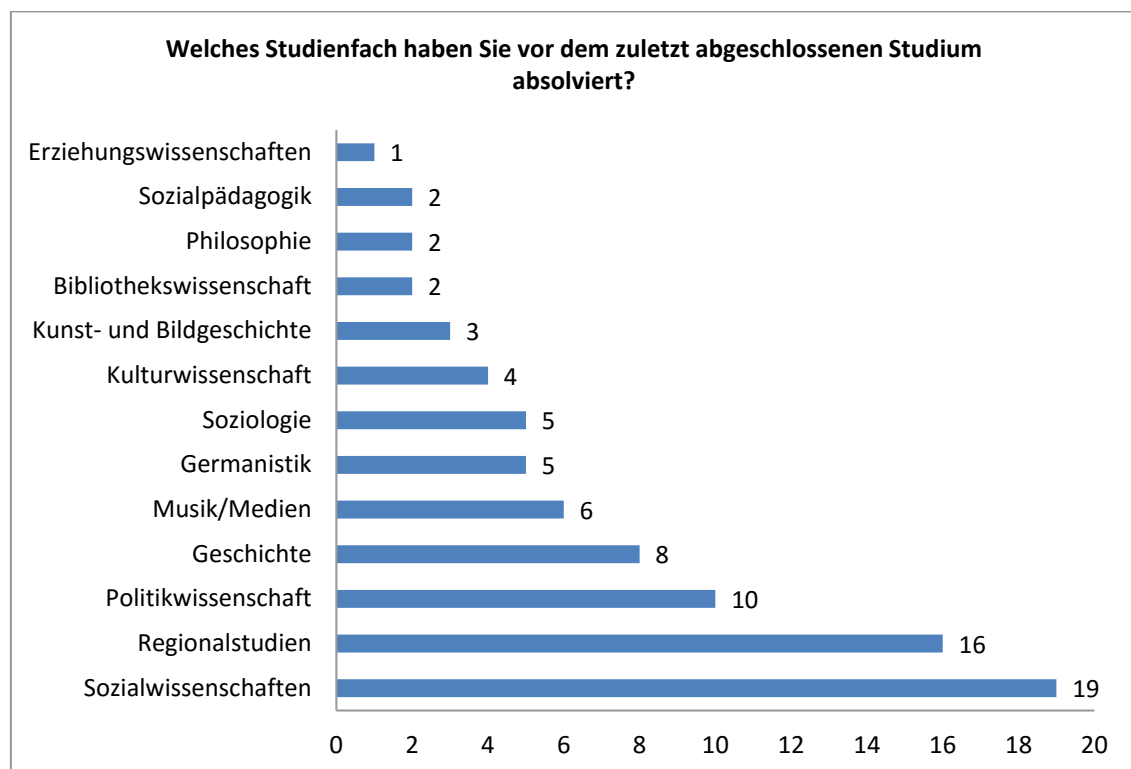


Abbildung 26: Welches Studienfach haben Sie vor Ihrem Studium an der HU Berlin studiert? (N=absolut)

Die starke Ausprägung z. B. bei den Sozialwissenschaften in der obenstehenden Tabelle liegt sicher darin begründet, dass es sich hier um einen konsekutiven Studiengang handelt.

¹²⁸ Bei 97 gültigen Antworten auf diese Frage.

Berufsausbildung

Für die Untersuchung der Beschäftigungsfähigkeit ist neben der wissenschaftlichen Qualifikation auch interessant, welche Stationen die befragten Personen bereits während des Studiums durchlaufen haben. Von daher war es von Interesse zu erfragen, ob die Absolvent/innen vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Diese Frage haben 188 Personen (82,8 % des Gesamtsamples) beantwortet, wobei 13,3 % (N=25) die Antwortkategorie Ja ausgewählt haben und 86,2 % (N=162) Nein. Von den 25 Absolvent/innen, die vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, sind 15 Frauen, 3 Männer und 7 hatten kein Geschlecht angegeben oder die Frage nach dem Geschlecht nicht beantwortet.

Folgende Berufsabschlüsse wurden genannt:

- Buchhändlerin (drei Nennungen),
- Fachmann für Systemgastronomie,
- Fotolaborantin,
- Fremdsprachenkorrespondentin (drei Nennungen),
- Industriekaufmann,
- Mediengestalterin für Digital- und Printmedien,
- Medizinisch-technische Assistenz,
- Sozialpädagogik (zwei Nennungen),
- staatlich-anerkannte Schauspielerin,
- Techniker der elektrischen und elektronischen Industrie,
- Versicherungskaufmann,
- Verwaltungsfachangestellte.

Aus der folgenden Abbildung wird deutlich, dass mit 60 % der Personen (N=15), die vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert haben, bei weit mehr als der Hälfte die Wahl des Studienfachs in keinem oder sehr geringem Zusammenhang mit der vorausgegangenen Berufsausbildung steht. Bei 20 % dieser Gruppe (N=5) stand die Berufsausbildung in einem engen fachlichen Zusammenhang mit dem Studium.

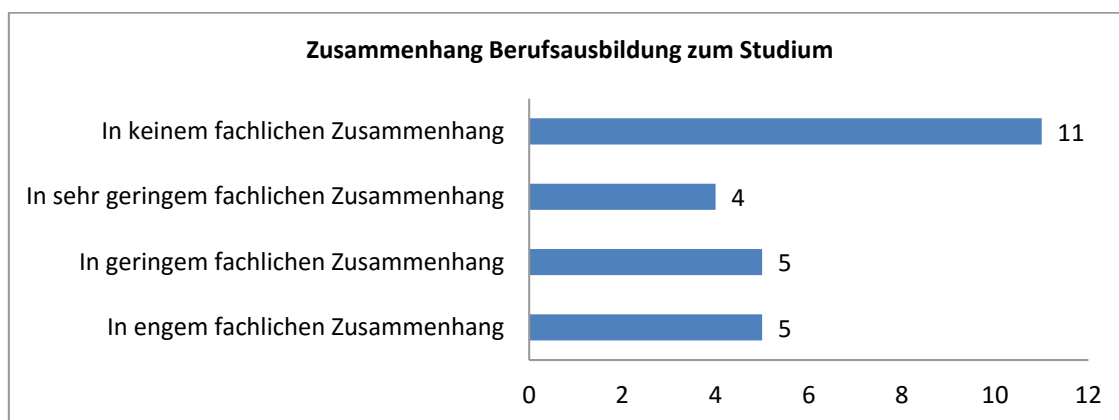


Abbildung 27: Fachlicher Zusammenhang zwischen beruflichem Abschluss und gewähltem Studiengang (N=absolut)

Erwerbstätigkeit

Vor dem Hintergrund der Beschäftigungsfähigkeit ist auch interessant, ob Absolvent/innen bereits vor dem Studium erwerbstätig waren. Mehr als die Hälfte der Befragten hier, und zwar genau 58 % (N=109 bei 188 gültigen Antworten), ging vor dem Studium bereits einer Erwerbstätigkeit nach. Für 42 % (N=79) traf dies nicht zu.

Die Dauer der Erwerbstätigkeit vor dem Studium ist sehr unterschiedlich. Die Angaben bewegen sich zwischen 1 Monat und 240 Monaten. Der Mittelwert von 108 Einträgen liegt bei 26,2 Monaten. Die nächste Abbildung verdeutlicht die Streuung.

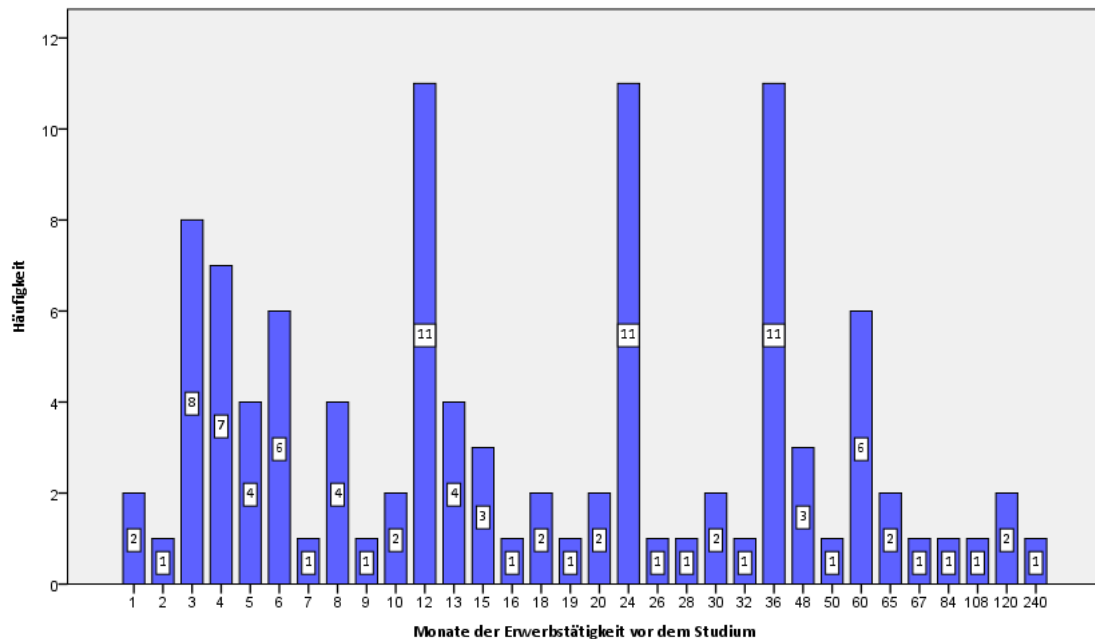


Abbildung 28: Wie lange waren Sie vor dem Studium erwerbstätig? (Anzahl der Monate bei 108 vorliegenden Antworten)

Die berufliche Tätigkeit, die vor dem Studium durchgeführt wurde, stand bei 32,4 % (35 von 108 gültigen Antworten) der Befragten in einem fachlichen Zusammenhang mit dem Studium. Bei 67,6 % (73) gab es zwischen der beruflichen Tätigkeit und dem Studium keinen fachlichen Zusammenhang.

Von den Personen, die bereits vor dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgegangen sind, haben 45,4 % (49 von 108 vorliegenden Antworten) diese Tätigkeit während des Studiums fortgesetzt und 54,6 % (59) setzten die Tätigkeit nicht fort. Ob die Erwerbstätigkeit, die bereits vor dem Studium ausgeübt und dann weitergeführt wurde, in einem fachlichen Zusammenhang mit dem Studium steht, scheint dabei kein prioritäres Kriterium zu sein.

Wehrdienst/Zivildienst/Freiwilliger Dienst

	Wehrdienst	Zivildienst	Freiwilliges Jahr
Gültige Antworten	174	180	178
Ja	4 (2,3 %)	29 (16,1 %)	24 (13,5 %)
Nein	170 (97,7 %)	151 (83,9 %)	154 (86,5 %)

Abbildung 29: Haben Sie vor dem Studium an der HU Berlin Wehrdienst/Zivildienst/Freiwilliges soziales, ökologisches, kulturelles Jahr geleistet? (Prozentangaben beziehen sich auf die gültigen Antworten)

Es erstaunt bei dem untersuchten Sample nicht, dass 98 % keinen Wehrdienst und 84 % keinen Zivildienst geleistet haben. Da fast 70 % der Befragten weiblich sind, lag für diese Personengruppe keine Notwendigkeit diesbezüglich vor. Dass jedoch 87 % kein freiwilliges Jahr absolviert haben, ist dagegen schon bemerkenswert, da dies sowohl für Frauen als auch Männer nach dem Schulabschluss möglich ist.

Auslandsaufenthalt vor dem Studium

Von den 187 Personen, die die Frage beantworteten „Haben Sie sich vor Ihrem Studium länger als zwei Monate im Ausland aufgehalten?“, haben 42,2 % (N=79) mit Ja und 57,8 % (N=108) mit Nein geantwortet. Dabei handelte es sich:

- in 27 Fällen um einen Schüleraustausch ¹²⁹,
- in 22 Fällen um ein Auslandsstudium,
- in 14 Fällen um ein Praktikum,
- in 10 Fällen um eine Erwerbstätigkeit,
- in 10 Fällen um einen freiwilligen Dienst im Ausland,
- in 5 Fällen um Personen, die im Ausland geboren waren,
- in 4 Fällen um eine Au-pair-Tätigkeit,
- in 4 Fällen um private Aufenthalte,
- in 3 Fällen um Aufenthalte zwecks Besuch einer Sprachschule,
- in 1 Fall um ein Austauschjahr im Rahmen des Bachelorstudiums.

Verbindung der Aktivitäten aus der Zeit vor dem Studium mit dem Studium

Nachdem die Absolvent/innen mitgeteilt haben, ob sie einer Nebentätigkeit, einem Praktikum oder einer regulären Arbeit nachgehen oder nachgegangen sind, ist es interessant zu erfahren, ob die praktischen Tätigkeiten Einfluss auf die Spezialisierung auf ein bestimmtes Fachgebiet oder die Wahl des Themas der Abschlussarbeit

¹²⁹ Zu den einzelnen Fällen wurden die hinzugezählt, die bei der Auswahl beispielsweise „Schüleraustausch“ nicht gewählt hatten, bei „Sonstiges“ dann aber „Schüleraustausch“ eingetragen hatten. Da im Fragebogen nicht die Auswahlmöglichkeit „Freiwilligendienst im Ausland“ angegeben war, wurden die Fälle, unter „Sonstiges“ aufgeführt.

hatten. Die folgende Frage wurde von 165 Personen beantwortet. Die Antworten werden in der folgenden Tabelle dargestellt.

Gibt es inhaltliche Anknüpfungspunkte zwischen ...	Ja absolut	Ja in %	Nein absolut	Nein in %
der von Ihnen gewählten Spezialisierung im Studium und Ihren Arbeitsinhalten	72	43,4 %	50	30,3 %
den Modulprüfungen und Ihren Arbeitsinhalten	40	24,2 %	79	47,9 %
dem Thema Ihrer Abschlussarbeit und Ihren Arbeitsinhalten	58	35,2 %	61	37 %

Abbildung 30: Zusammenhang praktische Tätigkeit und Studium
(Prozentangaben beziehen sich auf die 165 vorliegenden Antworten)

Die Zahlen zeigen, dass fast die Hälfte der befragten Personen eine Verbindung zwischen der praktischen Tätigkeit und der gewählten Spezialisierung im Studium sehen und ein Drittel sehen Anknüpfungspunkte von der absolvierten Tätigkeit zum Thema der Abschlussarbeit. Allerdings wird zwischen den Modulprüfungen und den praktischen Tätigkeiten eher keine Verbindung gesehen. Die Ursachen liegen hier sicher in strukturellen Vorgaben aus den Studien- und Prüfungsordnungen.

Zwischenfazit zur Situation vor dem Studium

Damit man sich ein detailliertes Bild vom Erwerb der Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent/innen machen kann, wurde untersucht, womit sich die Absolvent/innen vor dem Antritt des zuletzt abgeschlossenen Studiums an der HU Berlin beschäftigt haben. Ein beachtlicher Anteil der Befragten – genau 44 % des Gesamtsamples – hatte bereits einen oder sogar mehrere HSA vorzuweisen. Dabei wurden vor dem zuletzt abgeschlossenen Studium am häufigsten Bachelorstudiengänge absolviert. Von den zuvor abgeschlossenen Studiengängen wurden am häufigsten Sozialwissenschaften und Regionalwissenschaften genannt.

Da auch eine vor dem Studium absolvierte berufliche Ausbildung zum Erwerb der Beschäftigungsfähigkeit beiträgt, wurde auch dies abgefragt. Allerdings hat ein eher geringer Teil der Befragten, und zwar 13,3 %, im Vorfeld eine berufliche Ausbildung abgeschlossen. Die Mehrheit der Befragten, die eine berufliche Ausbildung vorweisen, gab zudem an, dass die Berufsausbildung eher nicht im fachlichen Zusammenhang mit dem Studium stand. Interessant ist an dieser Stelle des Weiteren, dass fast jeder zweite Befragte vor dem Studium einer beruflichen Erwerbstätigkeit nachgegangen ist und diese im Durchschnitt 26 Monate dauerte. Auch hier stand für die absolute Mehrheit der Befragten die Erwerbstätigkeit in keinem fachlichen Zusammenhang mit dem Studium.

Da fast drei Viertel der Befragten weiblich sind, ist es nicht weiter erstaunlich, dass nur ein geringer Anteil des Samples vor dem Studium Wehrdienst (2,3 %) oder Zivildienst (16,1 %) geleistet hat. Erstaunlich ist, dass auch nur wenige Befragte einen freiwilligen Dienst geleistet haben.

Für die Schärfung des eigenen Profils und somit den Ausbau der Beschäftigungsfähigkeit sind Aufenthalte im Ausland förderlich. Von den Befragten hier war die Mehrheit, wenn auch mit 58 % nur eine knappe Mehrheit, vor dem zuletzt abgeschlossenen Studium im Ausland. Von den 79 Personen, die im Ausland waren, wurden mehrheitlich der Schüleraustausch und ein Auslandsstudium als Motive genannt.

11.3 Vorbereitung auf das Studium

Für die berufliche Entwicklung ist es interessant zu erfahren, ob sich Studierende bei der Wahl des Studienfachs über berufliche Möglichkeiten, die ihnen mit dem angestrebten HSA offenstehen, im Vorfeld informieren. Deshalb wurde den Absolvent/innen folgende Frage gestellt: „Haben Sie sich vor Aufnahme des Studiums mit beruflichen Möglichkeiten beschäftigt, die für Ihren Abschluss in Frage kommen?“ Die folgende Grafik stellt die Antworten der 159 Absolvent/innen dar, die diese Frage beantwortet haben.

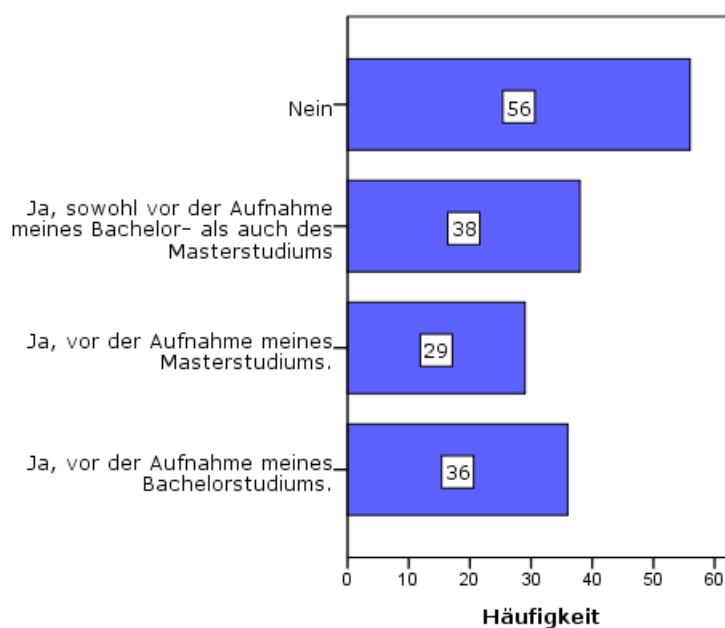


Abbildung 31: Haben Sie sich vor Aufnahme des Studiums mit beruflichen Möglichkeiten beschäftigt, die für Ihren Abschluss in Frage kommen? (N=absolut)

Es ist erstaunlich, dass sich mehr als ein Drittel (35,2 % von 159) der Befragten vor dem Studienbeginn gar nicht mit der Frage der beruflichen Möglichkeiten beschäftigt hat. In der Studie von Grützmaker/Ortenburger/Heine wurde gezeigt, dass die Entscheidung für einen Bachelorstudiengang häufig von intrinsischen Motiven bestimmt ist. So haben sich 92 % der Befragten der HIS-Studie aus Interesse am Fach für das Studium entschieden. Beachtlich ist, dass mehr als die Hälfte der Bachelorstudierenden (55 %) neben dem Interesse am Fach, der Begabung/Neigung sich von dem Punkt „Orientierung auf einen bestimmten Beruf“ haben leiten lassen

(Grützmaker/Ortenburger/Heine, 2011, S. 9–10). Bei den Studierenden traditioneller Studiengänge lag der Anteil derer, die aus der beruflichen Motivation heraus die Studiengangswahl traf, mit 62 % noch höher. Dies wären alles Gründe, die dafürsprechen, sich vor Antritt des Studiums über Berufsfelder mit dem avisierten HSA zu informieren.

Da bei der Frage keine Mehrfachnennungen möglich waren und sich die Befragten für eine Antwortkategorie entscheiden mussten, kann man diejenigen, die eine der Ja-Kategorien gewählt haben, statistisch zusammenfassen und der Nein-Kategorie gegenüberstellen.

Somit hat sich weit mehr als die Hälfte der Befragten und zwar 103 (64,8 %) bereits vor dem Studium mit der Frage der beruflichen Möglichkeiten auseinandergesetzt.

Bei der folgenden Frage hatten die Absolvent/innen die Möglichkeit anzugeben, welche Informationsmöglichkeiten sie nutzten, um sich über die beruflichen Einsatzfelder zu erkundigen.



Abbildung 32: Welche der folgenden Informationsmöglichkeiten haben Sie genutzt? (N=absolut)

Die am häufigsten ausgewählte Kategorie der Informationsmöglichkeiten ist die Beratung durch das private Umfeld. Diese Möglichkeit nutzten 56,2 % (59 Personen von 105 gültigen Antworten). Am wenigsten genutzt wurden Informationsveranstaltungen an der Schule, die von 12,4 % (13) ausgewählt wurden. Aus dieser Antwort geht nicht hervor, ob es solche Angebote an der Schule gab.

Als Nächstes soll betrachtet werden, welche Kombinationen von Informationswegen gewählt wurden. Dazu wurden die Variablen aus Abbildung 32 miteinander gekreuzt (vgl. Kreuztabelle im Anhang, Abbildung 64). Die höchste Überschneidung trifft auf „Beratung durch das private Umfeld und Beratung an der Hochschule“ zu. Gefolgt wird diese Informationsmischung von „Beratung durch das private Umfeld und Informationsveranstaltungen an der Hochschule“. Im Durchschnitt wurden von den sechs Antwortkategorien 2,2 gewählt. Die Kategorie „Beratung durch das private Umfeld“

ist somit der am häufigsten genutzte und am häufigsten als einzige Quelle genutzte Informationskanal.

Neben den vorgegebenen Auswahlkategorien an Informationsmöglichkeiten konnten die Absolvent/innen noch weitere Möglichkeiten der Information als Freitexteingabe formulieren. Dabei wurde 23 Mal die Internetrecherche, siebenmal praktische Erfahrungen/Praktikum, dreimal Eigeninteresse/Eigenrecherche und einmal Lesen von sozialwissenschaftlicher Fachliteratur angegeben.

Abschließend zur Frage, wie sich die Befragten über das Studium im Vorfeld informierten, ist zudem von Interesse, inwiefern die Absolvent/innen durch diese Informationen bei der Studiengangswahl beeinflusst wurden.

Von den 227 Befragten beantworteten 105 (46,3 %) die Frage *„Inwiefern haben die Informationen über berufliche Möglichkeiten Ihre Studiengangswahl beeinflusst?“*, und zwar wie folgt:

	N=absolut	N=% bei 105 Antworten
• Sehr stark beeinflusst	6	5,7 %
• Stark beeinflusst	24	22,9 %
• Weniger beeinflusst	55	52,4 %
• Gar nicht beeinflusst	16	15,2 %

Die Absolvent/innen haben sich durch die Informationen über die beruflichen Möglichkeiten demnach eher nicht bei der Studiengangswahl beeinflussen lassen. Denn 67,6 % derjenigen, die diese Frage beantworteten, haben sich für die Kategorien *„weniger beeinflusst“* und *„gar nicht beeinflusst“* entschieden und 28,6 % haben entweder *„sehr stark beeinflusst“* oder *„stark beeinflusst“* gewählt. Dieses Ergebnis entspricht somit den Untersuchungsergebnissen der Studie von Grütz-macher/Ortenburger/Heine (2011), nach der die Motivation für die Studiengangswahl nicht in erster Linie von den beruflichen Möglichkeiten geprägt wird.

Insgesamt haben sich vor Beginn des Studiums weit mehr als die Hälfte der Befragten über berufliche Möglichkeiten, die für den gewählten Studiengang relevant sind, informiert. Die Hauptinformationsquelle und oft auch die einzige stellt das private Umfeld dar. Interessant ist, dass nur ein gutes Viertel sich im Vorfeld von den Informationen über berufliche Möglichkeiten bei der Entscheidung für den Studiengang beeinflussen ließ.

11.4 Die Studienstrukturreform – das Resümee der Absolvent/innen

11.4.1 Einschätzung Studienstruktur

Von besonderem Interesse bei der Befragung von Absolvent/innen ist, wie sie selbst rückblickend das Studium und insbesondere die Vermittlung bestimmter Fähigkeiten bewerten. Bei der hier durchgeführten Befragung hatten die Absolvent/innen die Möglichkeit, auf eine größere Anzahl von geschlossenen Fragen eine Antwortkategorie auszuwählen und somit im Stil von Schulnoten das Studium zu bewerten. Als Antwortkategorien gab es eine Viererskala, die aus „sehr gut“ / „gut“ / „weniger gut“ / „schlecht“ bestand.

Die Frage „Wenn Sie auf Ihr Studium an der HU Berlin zurückblicken, wie bewerten Sie ...“ untersucht insbesondere organisatorische, methodische Fakten sowie die Praxisorientierung. In der folgenden Tabelle sind die Mittelwerte für die einzelnen Kriterien interessant. Die besten Bewertungen, der niedrigste Mittelwert mit 1,86, liegt für die Kategorie „... den wissenschaftlichen Anspruch des Lehrangebots?“ vor. Gefolgt wird diese Kategorie mit einer durchschnittlichen Bewertung von 1,89 von „... den Erwerb wissenschaftlicher Arbeitsweisen?“. Die größte Zufriedenheit liegt demnach im wissenschaftlichen Anspruch des Studiums und der Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen vor.

Es gibt insgesamt vier Kategorien – von den insgesamt 13 bei dieser Frage –, bei denen mehr als 50 % der Befragten die Einschätzung „sehr gut“ oder „gut“ wählten. Dies liegt vor bei den Kategorien:

„Wenn Sie auf Ihr Studium an der HU Berlin zurückblicken, wie bewerten Sie ...“

... den wissenschaftlichen Anspruch des Lehrangebots?	67,4 % ¹³⁰
... den Erwerb wissenschaftlicher Arbeitsweisen?	64,3 %
... die Organisation von Prüfungen?	58,2 %
... die Kontaktmöglichkeit zu den Lehrenden?	54,6 %

Die schlechteste Bewertung mit einem Mittelwert von 2,99 erhielt die Kategorie „... die Vorbereitung, selbstständig in einer Fremdsprache einen Vortrag zu halten und an Diskussionen teilzunehmen?“. Dies erstaunt umso mehr, da es sich um eine Fähigkeit handelt, die auf dem Arbeitsmarkt einen hohen Stellenwert hat (vgl. Abschnitt 10.5). Konkret heißt es für diese Kategorie, dass 26 % – also ein Viertel der Befragten – die Antwortkategorie „schlecht“ und 31,7 % die Kategorie „weniger gut“ wählten und somit 57,7 % mit der Vermittlung dieser Fähigkeit im Rahmen des Studiums unzufrieden sind. Die Bereiche Fremdsprachen und Praxisbezug erhielten mehrheitlich negative Bewertungen. Die folgende Übersicht stellt die Ergebnisse detailliert dar.

¹³⁰ Die Prozentangaben beziehen sich hier auf die Antworten dieser Kategorie.

Wenn Sie auf Ihr Studium an der HU Berlin zurückblicken, wie bewerten Sie ...?	Mittelwert (absolut)	N=% wählten „weniger gut“ und „schlecht“
Fragen zum Thema Fremdsprachkompetenz		
... die Vorbereitung auf den Umgang mit fremdsprachlicher Literatur?	2,61	45,4 %
... die Vorbereitung, selbstständig fremdsprachliche Texte zu verfassen?	2,94	55,5 %
... die Vorbereitung, selbstständig in einer Fremdsprache einen Vortrag zu halten und an Diskussionen teilzunehmen?	2,99	57,7 %
Fragen zum Praxisbezug des Studiums		
... die Kontaktmöglichkeit zu Expert_innen aus der Praxis?	2,93	57,2 %
... die Ausrichtung der Lerninhalte auf praktische Anwendungsfelder?	2,91	56,4 %
... die Möglichkeit, eigene Projekte durchzuführen?	2,39	35,2 %

Abbildung 33: Wenn Sie auf Ihr Studium an der HU Berlin zurückblicken, wie bewerten Sie ...?
(Prozentangaben beziehen sich auf die 174 gültigen Antworten)

Die negative Bewertung des Praxisbezugs ist kein spezifisches Problem der HU Berlin, sondern für Studierende von Universitäten in Deutschland mehrheitlich gegeben. Nur knapp jeder zweite Studierende an einer Universität beurteilt die Praxisbezüge der Lehrveranstaltungen sehr gut und 41 % sehen gute bis sehr gute Möglichkeiten, im Studium praktische Erfahrungen zu sammeln und weitere 34 % bewerten das Angebot an speziellen Lehrveranstaltungen, die Praxiswissen vermitteln, als gut bis sehr gut (Woisch/Willige/Grützmaker, 2014, S. 6).

Die folgende Tabelle zeigt aufsteigend die Mittelwerte¹³¹ für alle Kategorien bei 174 vorliegenden Antworten zur Frage „Wenn Sie auf Ihr Studium an der HU Berlin zurückblicken, wie bewerten Sie ...?“.

Wenn Sie auf Ihr Studium an der HU Berlin zurückblicken, wie bewerten Sie ...	Mittelwert
... den wissenschaftlichen Anspruch des Lehrangebots?	1,86
... den Erwerb wissenschaftlicher Arbeitsweisen?	1,89
... die Kontaktmöglichkeit zu den Lehrenden?	2,12
... die Organisation von Prüfungen?	2,16
... die Möglichkeit, die Studienanforderungen in der vorgegebenen Zeit zu erfüllen?	2,23
... den Forschungsbezug von Lehre und Lernen?	2,33
... den Aufbau und die Struktur des Studiums?	2,35
... die Möglichkeit, eigene Projekte durchzuführen?	2,39
... die Vorbereitung auf den Umgang mit fremdsprachlicher Literatur?	2,61
... die Ausrichtung der Lerninhalte auf praktische Anwendungsfelder?	2,91
... die Kontaktmöglichkeit zu Expert_innen aus der Praxis?	2,93
... die Vorbereitung, selbstständig fremdsprachliche Texte zu verfassen?	2,94
... die Vorbereitung, selbstständig in einer Fremdsprache einen Vortrag zu halten und an Diskussionen teilzunehmen?	2,99

Abbildung 34: Statistik „Wenn Sie auf Ihr Studium an der HU Berlin zurückblicken, wie bewerten Sie ...?“

¹³¹ Die Antwortkategorien wurden numerisch gruppiert (1=sehr gut, 2=gut, 3=weniger gut, 4=schlecht), woraufhin dann die Mittelwerte errechnet werden konnten.

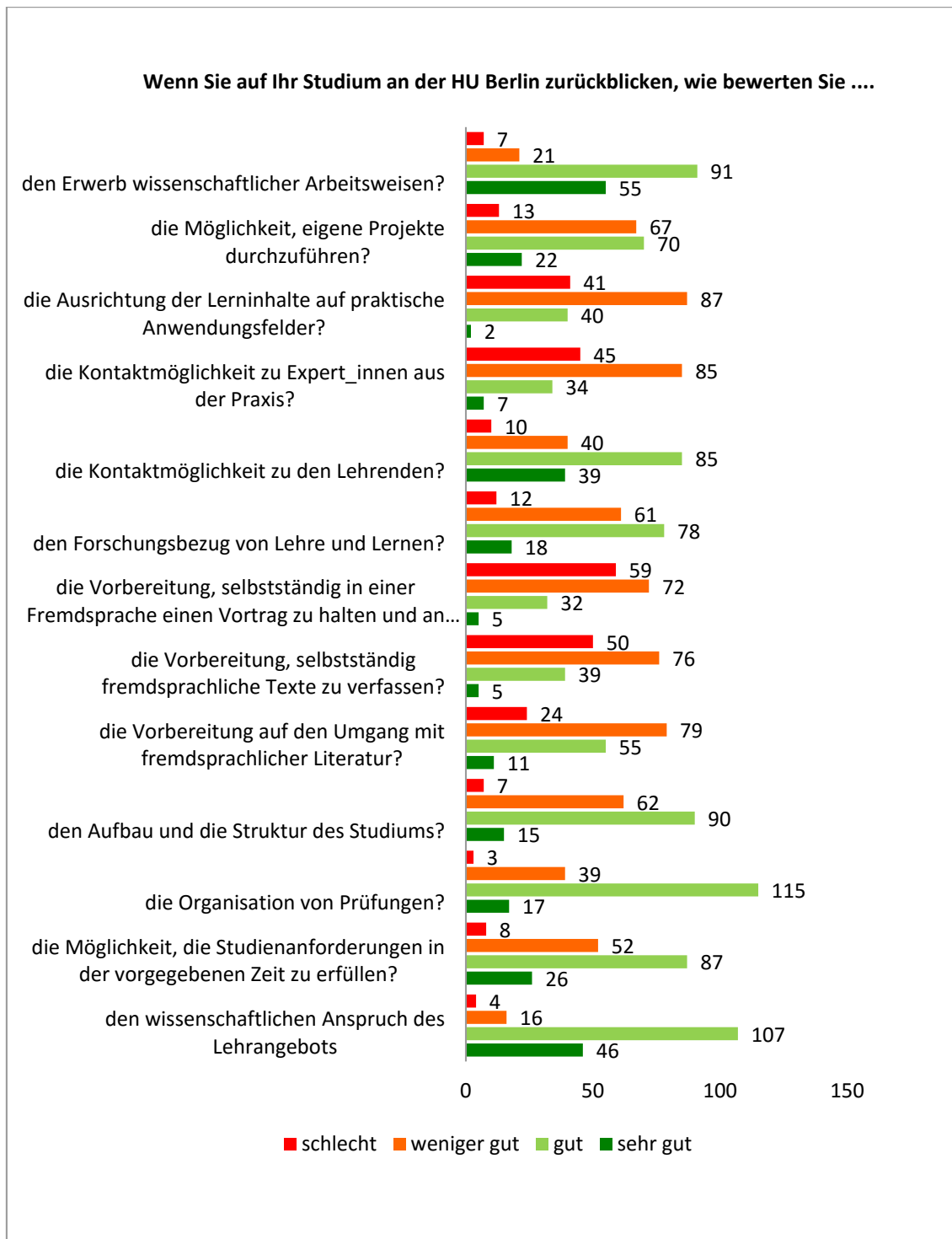


Abbildung 35: Bewertung des Studiums rückblickend (N=absolut)

Auf eine fachliche Differenzierung wurde hier verzichtet, da die Beteiligung der Absolvent/innen an meiner Befragung nicht der Verteilung der Studierenden an den Fakultäten entspricht und somit keine fachspezifisch relevanten Aussagen getroffen werden können.

Vergleich mit anderen HU-Studien

Für ein besseres Verständnis der Ergebnisse dieser Befragung sollen zum Vergleich Absolvent/innenbefragungen der HU Berlin herangezogen werden. In der Absolvent/innenstudie 2008 von der Stabstelle Qualitätsmanagement der HU Berlin, bei der alle 3044 Absolvent/innen des Jahrgangs 2007 befragt wurden, erhielten die Studienbedingungen auf einer Bewertungsskala von 1 bis 5 in der besten Einschätzung einen Mittelwert von 2,2. Dies lag lediglich für die Kategorie „*Kontakt zu Mitstudierenden*“ vor. Auch bei dieser Erhebung schnitten besonders schlecht, allerdings noch wesentlich schlechter als bei der Befragung der Philosophischen Fakultäten, die Kategorien „*Vorbereitung auf Umgang mit fremdsprachiger Literatur/Fachkommunikation*“ ab. Im Durchschnitt wurde diese Kategorie mit einer 3,3 bewertet. Der Bereich der praxis- und berufsfeldbezogenen Elemente wurde an der universitätsweiten Studie im Durchschnitt mit schlechter als 3 bewertet. Die Kategorie „*Angebot berufsorientierter Veranstaltungen*“ wurde sogar mit 4,3 bewertet.

Das Institut für Europäische Ethnologie der HU Berlin hat 2012 eine Absolvent/innenstudie durchgeführt, wobei die absolute Mehrheit der Absolvent/innen des Instituts für Europäische Ethnologie noch einen Masterabschluss anstrebte. Auch bei dieser Befragung bewerteten die Absolvent/innen die Qualität der Lehre, die „*Studienstruktur und damit die Übersichtlichkeit und Planbarkeit*“ kritisch mit durchschnittlichen Bewertungen zwischen 2,1 und 2,3 bei einer Bewertungsskala von 1 bis 5 (Imeri/Bose, 2013, S. 48). Rund 15 % der Bachelorabsolvent/innen der Europäischen Ethnologie bewerteten insbesondere das Projektseminar, welches einen wichtigen Teil des Studiums darstellt, negativ. So konnte das Projektseminar nicht „*differenzierte Einblicke in die Arbeitsformen/Themenfelder der EE*“¹³² vermitteln und auch nicht Kompetenzen vermitteln, die im Studium besonders wichtig sind. Die Bewertung des Studienprojektes (Pendant zum Projektseminar) durch die Masterabsolvent/innen fiel weitaus positiver aus (Imeri/Bose, 2013, S. 49–50). Erschreckend ist die Einschätzung der Absolvent/innen hinsichtlich der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt, wobei dies nicht direkt vergleichbar mit Bachelor- und Masterabsolvent/innen ist, da in dem Masterstudiengang keine verpflichtenden Praxisanteile vorgesehen waren. Allerdings gaben lediglich 20 Befragte (15 %) von 131 an, dass sie gut oder sehr gut auf die Anforderung des Arbeitsmarktes vorbereitet worden seien (Imeri/Bose, 2013, S. 51).

Bei der Studie von Daniel Kubiak am Institut für Sozialwissenschaften der HU Berlin vom Sommer 2012 wurden insbesondere die Punkte „*Vielfalt der Themen und Angebote*“, „*Freiheit in der Wahl von Kursen*“, „*Gute Dozenten und Betreuung*“ sowie „*die Freiheit in Diskussionen, im Denken, in der Wahl von Prüfungsleistungen*“ als Stärken des Instituts von den Absolvent/innen eingeschätzt. Dies entspricht zum Teil den Ergebnissen dieser Studie, in der die Kategorien zum wissenschaftlichen Anspruch des Lehrangebots und zum Erwerb wissenschaftlicher Arbeitsweisen vorwiegend positiv bewertet wurden. Bei dieser Befragung am Institut für Sozialwissenschaften wurde eine Bewertungsskala von 1 bis 6 genutzt. Die beste Bewertung mit einem

¹³² EE steht für Europäische Ethnologie.

Mittelwert von 2,4 erhielt die Kategorie „*der wissenschaftliche Anspruch der Lehrveranstaltungen*“. Als Schwächen des Studiums der Sozialwissenschaften – sowohl Bachelor, Master als auch Diplom – wurde an erster Stelle der Praxisbezug genannt, da es eine zu starke Ausrichtung auf den Bereich der Wissenschaft gibt. Wie auch bei der Studie der Europäischen Ethnologie werden auch am Institut für Sozialwissenschaften die Studienstruktur in Form von zu großen und überfüllten Veranstaltungen, die Qualität der Lehre sowie die individuelle Betreuung und Erreichbarkeit von Lehrenden kritisch bewertet. Am Institut für Sozialwissenschaften kommt zu den kritisch bewerteten Punkten auch noch die Methodenausbildung dazu, was besonders bedenklich ist, da es sich ja um eine der Kernkompetenzen von Sozialwissenschaftler/innen handelt. Besonders schlecht wurden bei den Sozialwissenschaften die berufsvorbereitenden Angebote eingeschätzt. Der Mittelwert liegt hier bei 4,12 (Kubiak, 2013).

Es zeigt sich, dass es sehr wohl Unterschiede bei der Einschätzung der Absolvent/innen hinsichtlich des abgeschlossenen Studiums zu verzeichnen gibt, aber einheitliche Tendenzen auszumachen sind. Insbesondere der Punkt Praxisbezug wurde sowohl in dieser Studie als auch in den hier vorgestellten Studien der HU Berlin kritisiert.

Fähigkeitenerwerb im Rahmen des Studiums

Beschäftigungsfähigkeit wird in dieser Arbeit als Bündel von Fähigkeiten verstanden. Aus diesem Grund ist bei der Analyse der Absolvent/innen interessant, welche Fähigkeiten die Studierenden im Rahmen des Studiums erwerben. Die Befragten sollten angeben, in welchem Ausmaß die 21 von mir vorgegebenen Fähigkeiten im Studium vermittelt wurden. Es gab fünf Antwortkategorien: „*in sehr großem Ausmaß*“ / „*in großem Ausmaß*“ / „*in geringem Ausmaß*“ / „*in sehr geringem Ausmaß*“ / „*überhaupt nicht*“.

Diese 21 vorgegebenen Fähigkeiten wurden ausgewählt, nachdem im theoretischen Teil der Begriff Beschäftigungsfähigkeit analysiert und beschrieben wurde, wie die verschiedenen Akteure (Hochschulpolitik, Hochschule, Wirtschaft) den Begriff deuten und welche Erwartungen damit verbunden sind. Anhand der gelisteten Fähigkeiten sollte untersucht werden, ob die Absolvent/innen reflektierend der Meinung sind, dass das geistes- und sozialwissenschaftliche Studium die Möglichkeit bietet, diese Fähigkeiten zu erwerben und zu trainieren.

1. „*Fachqualifikationen*“: konzeptuelles Denken, kritisches Denken, eigene Fragestellungen entwickeln, eigene Fragestellungen bearbeiten, Beherrschung des eigenen Fachs/der eigenen Disziplin, Kernthesen erkennen und formulieren
2. „*Fachliche Zusatzqualifikationen*“: sich in neue Themen einarbeiten, an wissenschaftlichen Diskussionen aktiv teilnehmen
3. „*Fachnahe Schlüsselqualifikationen*“: Befähigung zum lebenslangen Lernen, komplexe Sachverhalte in einem vorgegebenen Zeitrahmen bearbeiten, lösungsorientiertes Arbeiten, Ergebnisse zielgruppengerecht präsentieren, mit anderen ergebnisorientiert zusammenzuarbeiten, sich in interkulturelle Zusammenhänge einarbeiten, souveräne schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, eigene Wissenslücken erkennen und schließen
4. „*Reine Schlüsselqualifikationen*“: Kreativität, Kritik üben, Kritik annehmen

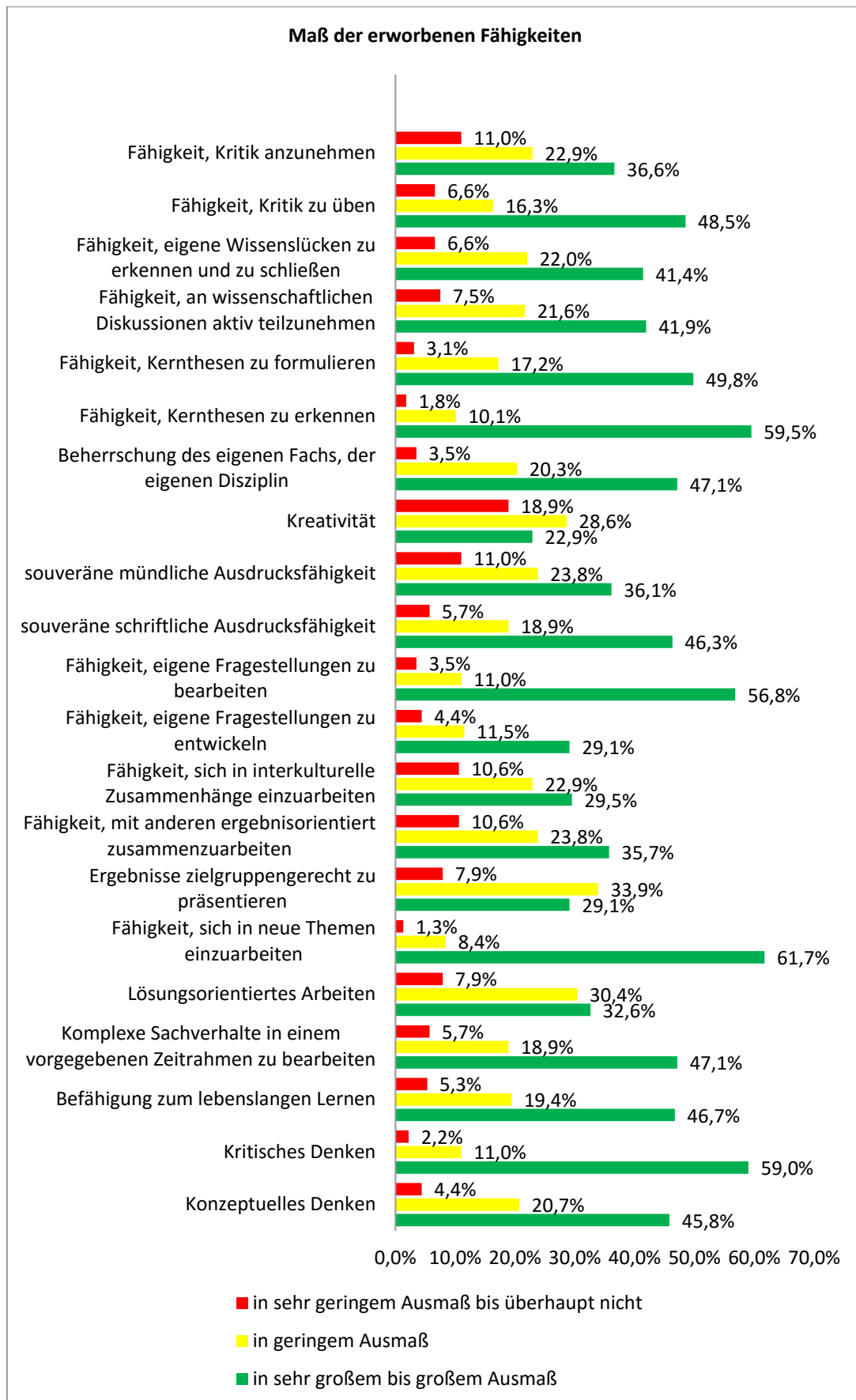


Abbildung 36: In welchem Ausmaß wurden folgende Fähigkeiten im Studium vermittelt?
(Kumulierte Gruppen, Prozentangaben beziehen sich auf das Gesamtsample)

Die Abbildung 36 zeigt, dass in großem bis sehr großem Ausmaß im Rahmen des Studiums insbesondere die folgenden Fähigkeiten vermittelt wurden:

- sich in neue Themen einzuarbeiten,
- kritisch zu denken,
- Kernthesen zu erkennen,
- eigene Fragestellungen zu bearbeiten.

Diese Bewertung deckt sich mit der Einschätzung des Studiums, dass die Befragten insbesondere mit dem wissenschaftlichen Anspruch des Lehrangebots sowie dem Erwerb wissenschaftlicher Arbeitsweisen zufrieden sind.

Erstaunlich ist dagegen, dass für folgende Fähigkeiten mehrfach die Kategorien „überhaupt nicht“ oder nur „in sehr geringem Ausmaß“ gewählt wurden:

- souveräne mündliche Ausdrucksfähigkeit,
- lösungsorientiertes Arbeiten,
- Fähigkeit, Kritik anzunehmen,
- Ergebnisse zielgruppengerecht präsentieren,
- Kreativität.

Zum einen handelt es sich um die Fähigkeiten, die die Arbeitgeber/innen von Hochschulabsolvent/innen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften erwarten (vgl. Abschnitt 10.5), und zum anderen werden im Rahmen des Studiums immer wieder mündliche Leistungen von den Studierenden in Form von Referaten, Vorträgen oder mündlichen Prüfungen eingefordert, so dass diese Fähigkeiten im Studium erworben werden sollten.

Die Ergebnisse können leider nicht mit den Ergebnissen der bereits zitierten Studien der Sozialwissenschaften oder der Europäischen Ethnologie verglichen werden, da der Erwerb der Fähigkeiten nicht in dieser Art abgefragt wurde.

Abschließend lässt sich hier jedoch festhalten, dass die Absolvent/innen selbstreflektierend geistes- und sozialwissenschaftliche Fachkompetenzen im Studium erworben haben. Einige Fähigkeiten, die für die Beschäftigungsfähigkeit relevant sind, wurden nicht ausreichend im Rahmen des Studiums erworben. Bei Fähigkeiten wie Kritikfähigkeit und ergebnisorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten ist Nachholbedarf seitens der Universität offensichtlich erkennbar. Hier stimmen die Aussagen der Arbeitgeber/innen mit denen der Absolvent/innen überein.

11.4.2 Vermittlung von berufsfeldbezogenen Qualifikationen – Chance oder Ballast?

Die Verbindung von theoretischem Fachwissen und praktischer Anwendung soll Studierende dazu befähigen, möglichst selbstständig wissenschaftlich zu denken und zu arbeiten. Diese Verknüpfung kann auf drei Ebenen realisiert werden. Zum einen besteht die Möglichkeit, innerhalb konventioneller Lehrveranstaltungen Verbindungen zwischen dem zu vermittelnden Fachwissen und dessen Anwendung in der Forschung und Praxis herzustellen. Die zweite Möglichkeit bieten spezielle praxisorientierte Veranstaltungen und eine dritte Ebene stellen „Angebote dar, die den Studierenden eigene praktische Erfahrungen erlauben“ (Ramm u. a., 2014, S. 261). Bei den untersuchten Studiengängen fand eine Mischung aus allen drei genannten Ebenen statt. Wie die Absolvent/innen der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer der Humboldt-Universität zu Berlin diese Möglichkeiten genutzt haben und bewerten, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

11.4.3 Praxisorientierte Lehrveranstaltungen

Neben dem Praktikum, welches größtenteils verpflichtend in den Bachelorstudienordnungen verankert wurde, wurden praxisorientierte Lehrveranstaltungen eingeführt, die den Studierenden bei der beruflichen Orientierung dienlich sein sollen und in denen sie berufsfeldrelevante Fähigkeiten erwerben oder trainieren können. Insbesondere dieser Bereich wird in den vorliegenden Absolvent/innenbefragungen stark kritisiert. Zur Verdeutlichung werden hier Ergebnisse des Studierenden surveys herangezogen. Es stellte sich heraus, dass nur jedem zweiten Studierenden der Forschungsbezug, aber **jedem** Studierenden ein Praxisbezug wichtig ist (Multrus, S. 148, s. o.). Allerdings ist die Bewertung der Praxisbezüge und des Angebotes zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit im Rahmen des Studiums tendenziell negativ. Bereits zwei Fünftel der Studierenden sehen dort am dringendsten Verbesserungspotenzial und nur 8 % der Studierenden an Universitäten bewerten die Förderung der Berufsvorbereitung als gewährleistet (Multrus, S. 153, s. o.).

Wie schätzen die Absolvent/innen der Humboldt-Universität diesen Bereich ein?

Von 68,7 % (156 Personen), die diese Frage beantwortet haben, gaben 67,9 % (106 Absolvent/innen) an, dass sie praxisorientierte Lehrveranstaltungen besucht haben, während 31,4 % (49) dies nicht getan haben.

Die Absolvent/innen haben die praxisorientierten Lehrveranstaltungen in folgenden Institutionen besucht:

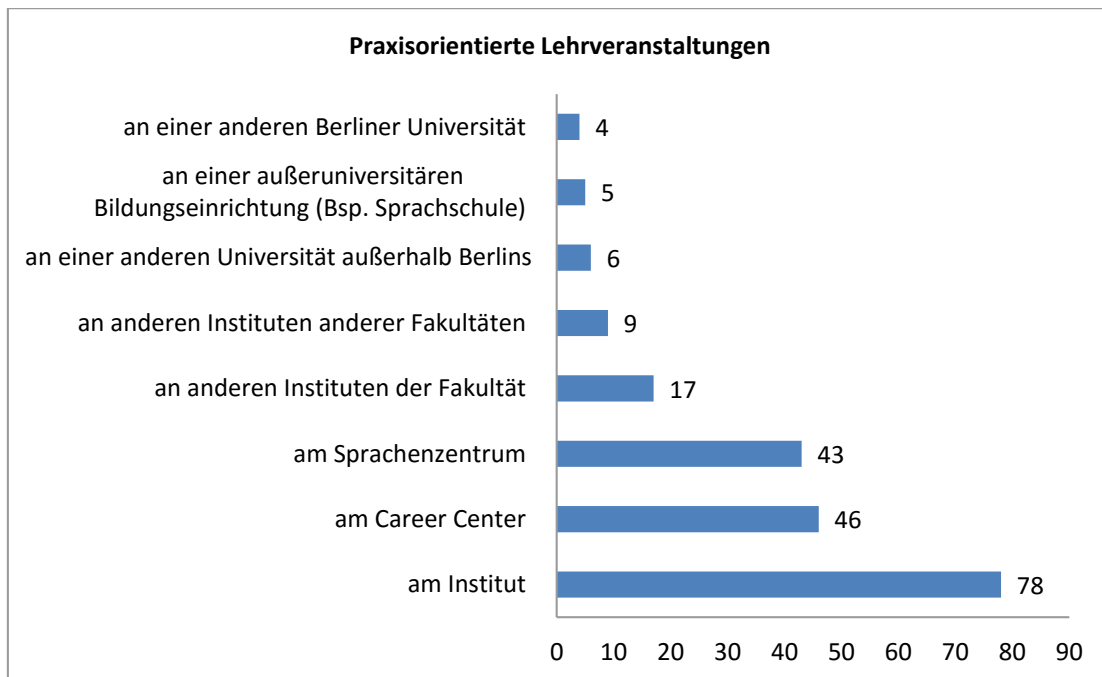


Abbildung 37: Wo haben Sie praxisorientierte Lehrveranstaltungen besucht? (Mehrfachnennungen möglich, N=absolut)

Die Tabelle zeigt deutlich, dass die größte Häufigkeit – mit 72,9 % (78 Personen) – bei der Kategorie „*am Institut*“ vorliegt, wo i. d. R. fachspezifische Schlüsselqualifikationen vermittelt werden. Fast jeder zweite Befragte (43 %, N=46) besuchte praxisorientierte Veranstaltungen am Career Center, was an der Humboldt-Universität zu Berlin auch darin begründet liegt, dass das Career Center fächerübergreifend ausschließlich praxisorientierte Lehrveranstaltungen anbietet. Es ist nicht sonderlich erstaunlich, dass der Punkt „*Sprachenzentrum*“ ebenfalls häufig gewählt wurde, da Fremdsprachen zu den zentralen Schlüsselqualifikationen zählen.

Auch bei dieser Frage konnten die Absolvent/innen im Freitextfeld Ergänzungen zu den vorgegebenen Kategorien mitteilen. Dies wurde dreimal genutzt und zwar für „*organisiert über Alumniverein*“, „*Rechenzentrum*“ und „*an der FU im Career Service im Rahmen des BA-Studiums*“.

Bei den praxisorientierten Lehrveranstaltungen ist es insbesondere von Interesse, mit welchen Themen sich die Absolvent/innen dort beschäftigten, um Rückschlüsse auf die Verwertbarkeit der Veranstaltungen hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit ziehen zu können. Die Frage „*Mit welchen Themen haben Sie sich in den praxisorientierten Lehrveranstaltungen beschäftigt?*“ wurde von 107 Absolvent/innen (47,1 %) beantwortet. Es gab wieder die Möglichkeit, mehrere von den neun vorgegebenen Kategorien auszuwählen und abschließend noch eigene Themen im Freitextfeld einzutragen.

Interessant ist, dass die Kategorien mit berufsfeldrelevanten Projektveranstaltungen (Journalistisches Arbeiten, Ausstellungskonzeption) und mit Fremdsprachen die Themenliste mit gleicher Stärke anführen. So wurden beide Kategorien 59 Mal (55,1 %) gewählt. Fast gleichauf liegen die Kategorien mit Medienkompetenz (N=24, 22,4 %), mit Methodenkompetenz (N=23, 21,5 %) und mit Managementkompetenz (Projekt-, Event-, Kulturmanagement, Unternehmenskommunikation) (N=23,

21,5 %). Die weiteren Ergebnisse sind in der folgenden Grafik zu sehen, die die absoluten Zahlen angibt.

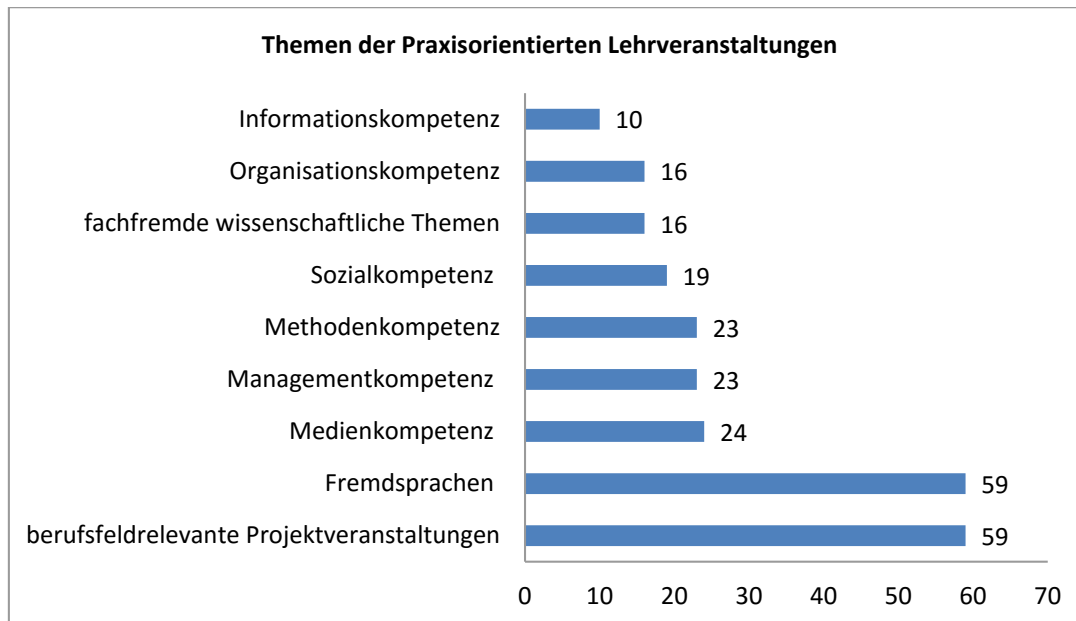


Abbildung 38: Mit welchen Themen haben Sie sich in den praxisorientierten Lehrveranstaltungen beschäftigt? (Mehrfachnennungen möglich, N=absolut)

Als sonstige Themen wurden folgende sechs Punkte genannt:

- Gehaltsverhandlungen für Frauen (Gender Pay Gap), Computerkurse
- Sozialwissenschaften – und dann!?
- Rhetorik
- berufsfeldrelevantes Seminar mit Gästen aus der Branche (Buchhandel/Verlagswesen)
- Bewerbung im Ausland
- Autor für Serien

Um detailliertere Aussagen über die Qualität der praxisorientierten Lehrveranstaltungen treffen zu können, wurden den Absolvent/innen noch zwei weitere Fragen hierzu gestellt. Einerseits sollte herausgefunden werden, nach welchen Entscheidungskriterien praxisorientierte Lehrveranstaltungen ausgesucht wurden, und andererseits wurden die Absolvent/innen um ihre Einschätzung zur Verwertbarkeit der Veranstaltungen zur Beschäftigungsfähigkeit gebeten. Im nächsten Schritt wird der Entscheidungsmoment beleuchtet.

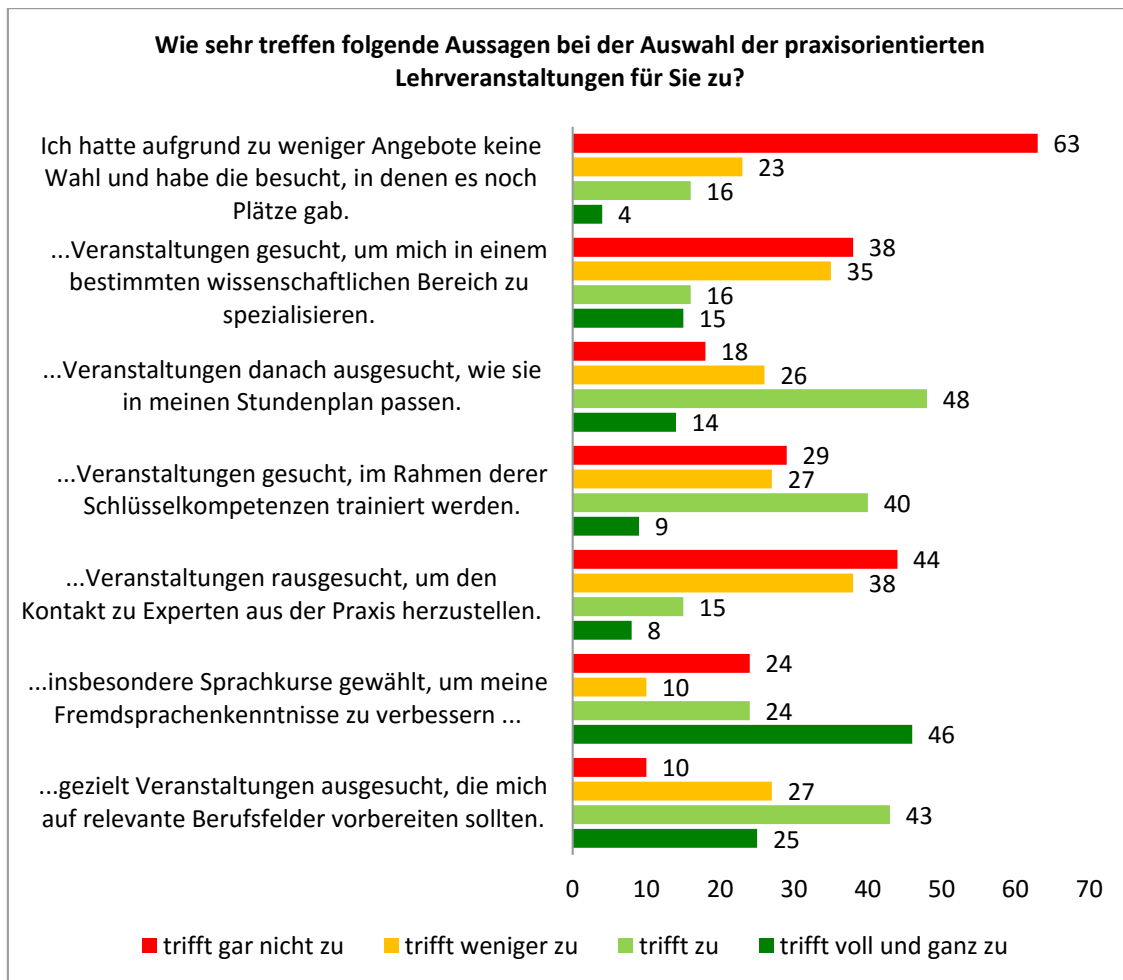


Abbildung 39: Wie sehr treffen folgende Aussagen bei der Auswahl der praxisorientierten Lehrveranstaltungen für Sie zu? (107 gültige Antworten, N=absolut)

Beim Betrachten der Grafik fällt als Erstes auf, dass für die Kategorie „Ich hatte aufgrund zu weniger Angebote keine Wahl und habe die besucht, in denen es noch Plätze gab.“ mehrheitlich nicht zutrifft, denn 80,4 % (N=86) entschieden sich bei dieser Kategorie für „trifft weniger zu“ oder „trifft gar nicht zu“. Bei zwei weiteren Kategorien war die Tendenz eher, dass die Aussage nicht oder gar nicht zutrifft, und zwar bei „Ich habe mir Veranstaltungen rausgesucht, um den Kontakt zu Experten aus der Praxis herzustellen.“ (N=82, 76,6 %) und bei „Ich habe mir Veranstaltungen gesucht, um mich in einem bestimmten wissenschaftlichen Bereich zu spezialisieren.“ (N=73, 68,2 %). Für diese drei Kategorien hat sich die Mehrheit der Befragten dafür entschieden, dass die Aussage eher nicht zutrifft. Insbesondere dass sich 80 % der Befragten nicht für Veranstaltungen entscheiden, weil es dort ein Teilnahmeplatz gibt, zeigt deutlich, dass die Mehrheit der Studierenden nach inhaltlichen Gesichtspunkten die Veranstaltungen auswählt. Allerdings widerspricht dem der Punkt, dass mit 57,9 % mehr als die Hälfte der Befragten auch danach entschieden hat, ob die Veranstaltung mit dem Stundenplan kompatibel ist.

Die Aussage „trifft voll und ganz zu“ oder „trifft zu“ wurde für folgende Kategorien gewählt:

- Ich habe insbesondere Sprachkurse gewählt, um meine Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern oder/und neue Fremdsprachen zu erlernen. (N=70, 65,4 %)
- Ich habe mir gezielt Veranstaltungen ausgesucht, die mich auf relevante Berufsfelder vorbereiten sollten. (N=68, 63,6 %)
- Ich habe die Veranstaltungen danach ausgesucht, wie sie in meinen Stundenplan passen. (N=62, 57,9 %)

Nachdem sich hier gezeigt hat, dass die Befragten sich während ihres Studiums bewusst für Veranstaltungen entscheiden, in denen Berufsfelder vorgestellt und Schlüsselqualifikationen vermittelt werden, wozu auch die Fremdsprachen zu zählen sind, sollen nun die Lernergebnisse untersucht werden. Dazu wurde ebenfalls eine geschlossene Frage gestellt, bei der die Befragten in einer Viererskala einstufen sollten, inwiefern die vorgegebenen Kategorien zutreffen.

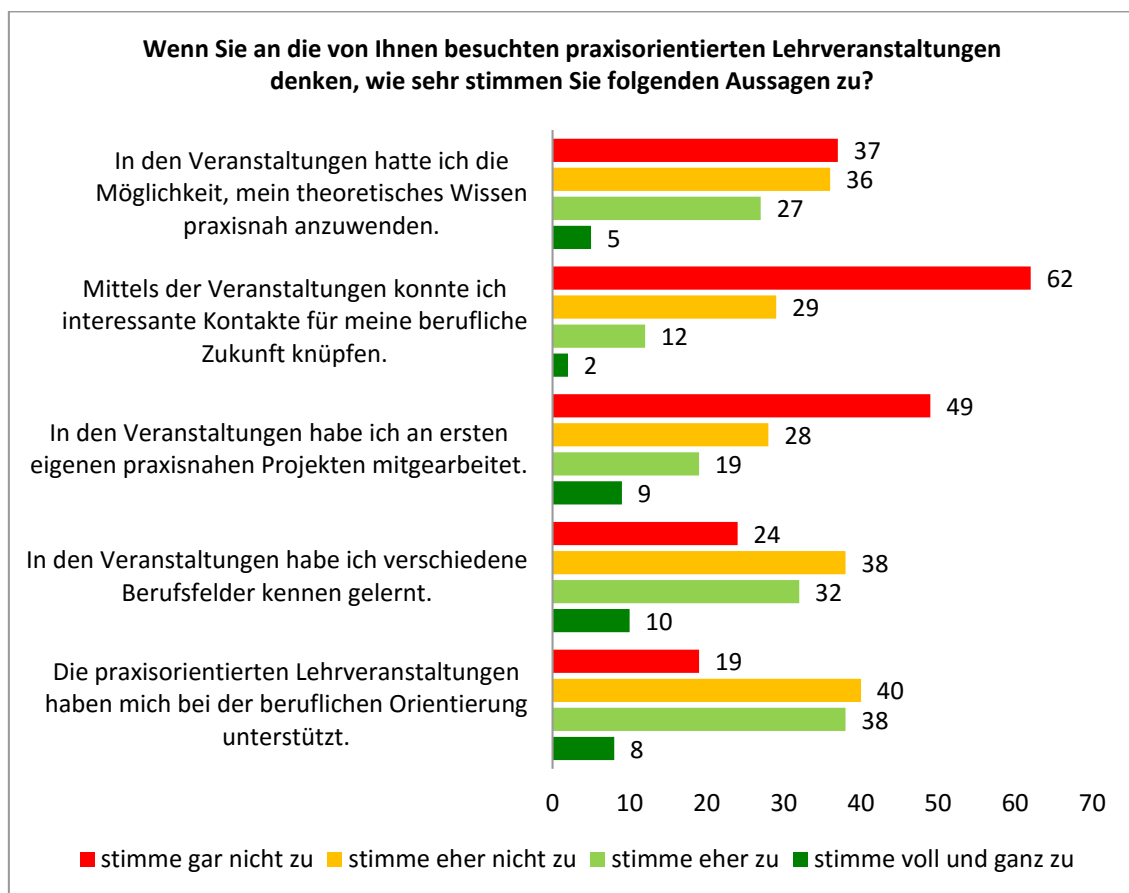


Abbildung 40: Wenn Sie an die von Ihnen besuchten praxisorientierten Lehrveranstaltungen denken, wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu? (N=absolut)

Auffällig ist, dass die Kategorien „*stimme gar nicht zu*“ und „*stimme eher nicht zu*“ überwiegen. Insbesondere für die Kategorie „*Mittels der Veranstaltungen konnte ich interessante Kontakte für meine berufliche Zukunft knüpfen.*“ haben 91 Befragte (86 %) eine dieser beiden Antwortkategorien gewählt. Allerdings wurde bei der Frage zuvor für die Kategorie auch angegeben, dass dies eher nicht der Grund für die Wahl einer Veranstaltung ist.

Es gibt keine Kategorie, bei der sich die Mehrheit für die Kategorien „*stimme eher zu*“ oder „*stimme voll und ganz zu*“ entschieden haben. Die höchste Zustimmung wurde für die Kategorie „*Die praxisorientierten Lehrveranstaltungen haben mich bei der beruflichen Orientierung unterstützt.*“ erzielt, bei der sich 43,4 % (46 Personen) eher zustimmend entschieden haben.

Für einen besseren Überblick soll die folgende Tabelle noch die kumulierten Prozentangaben aufzeigen.

	stimme voll und ganz zu UND stimme eher zu	stimme eher nicht zu UND stimme gar nicht zu
Mittels der Veranstaltungen konnte ich interessante Kontakte für meine berufliche Zukunft knüpfen.	13,2 %	86 %
In den Veranstaltungen habe ich an ersten eigenen praxisnahen Projekten mitgearbeitet.	26,4 %	73 %
In den Veranstaltungen hatte ich die Möglichkeit, mein theoretisches Wissen praxisnah anzuwenden.	30,2 %	69 %
In den Veranstaltungen habe ich verschiedene Berufsfelder kennen gelernt.	39,6 %	58 %
Die praxisorientierten Lehrveranstaltungen haben mich bei der beruflichen Orientierung unterstützt.	43,4 %	56 %

Abbildung 41: Übersicht über kumulierte Ergebnisse in % zur Bewertung praxisorientierter Lehrveranstaltungen

Diese Angaben legen nahe, dass die besuchten praxisorientierten Veranstaltungen im Sinne einer Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit sowohl aus Sicht der Absolvent/innen als auch der Unternehmen eher nicht zielführend waren. Es gibt keine Kategorie, die mehrheitlich auf Zustimmung bei den Befragten gestoßen wäre.

11.4.4 Das Praktikum und andere praktische Tätigkeiten

Für die berufliche Orientierung und auch den Aufbau eines persönlichen beruflichen Netzwerkes bieten Praktika oder praktische Tätigkeiten während des Studiums gute Möglichkeiten. Im Zuge der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge wurde in das Curriculum der Bachelorstudiengänge die Möglichkeit oder auch die Pflicht eines Praktikums oder einer praktischen Tätigkeit aufgenommen. Zum Thema Praktikum wurden bereits die Arbeitgeber/innen in den qualitativen Interviews befragt. An dieser Stelle soll gezeigt werden, ob die Absolvent/innen die Möglichkeit, im Rahmen des Studiums ein Praktikum zu absolvieren, genutzt haben und wie die Organisation seitens der Universität gestaltet war.

Von den 227 Absolvent/innen haben 70 % (N=159) auf die Frage „*Haben Sie während Ihres Studiums ein Praktikum oder mehrere Praktika absolviert?*“

geantwortet, wobei 67,9 % (N=108) ein Praktikum absolviert haben und knapp ein Drittel (32,1 %, N=51) dies nicht getan hat. Das heißt, dass die absolute Mehrheit die Möglichkeit des Praktikums nutzte.

Von den Absolvent/innen haben 61,9 % (60¹³³) Personen ein Praktikum im Rahmen des Bachelorstudiums absolviert. Weitere 29,9 % (29) haben zwei und 8,2 % (8 Personen) haben drei Praktika durchgeführt.

Während des Masterstudiums haben 70 % (35 Personen) ein Praktikum und 30 % (15) zwei Praktika absolviert. Allerdings wurde diese Frage lediglich von 22 % (50) Personen beantwortet. Die geringe Beteiligung könnte daran liegen, dass ein größerer Teil der Befragten noch keinen Masterabschluss erworben hat, und auch daran, dass in den Studien- und Prüfungsordnungen im Master i. d. R. kein Praktikum vorgesehen ist.

Bei den Interviews mit den Arbeitgeber/innen wurde bereits gezeigt, dass seitens der Arbeitgeber/innen gern gesehen wird, wenn es sich nicht um ein Pflichtpraktikum im Sinne von Zwang handelt, sondern die Studierenden mit einer intrinsischen Motivation das Praktikum absolvieren. Aus diesem Grund wurden die Absolvent/innen gefragt, ob es sich bei dem Praktikum um ein Pflichtpraktikum im Rahmen des Bachelor- bzw. Masterstudiums handelte. Während im Bachelorstudium 63,2 % (72 Personen) das Praktikum als Pflichtpraktikum absolvierten, haben im Masterstudium nur 20,2 % (23 Personen) ein Pflichtpraktikum durchgeführt. Dass der Anteil der Absolvent/innen, die ein Pflichtpraktikum im Rahmen des Bachelors absolvierten, weitaus höher liegt als im Master, erstaunt nicht, da – wie eben geschrieben – in Masterstudiengängen i. d. R. kein Pflichtpraktikum vorgesehen ist.

Von den befragten Unternehmen wurde mehrfach geäußert, dass Praktika als praktische Leistungen erst dann anerkannt werden, wenn sie aufgrund einer gewissen Länge bestimmte praktische Erfahrungen vermuten lassen. Für die von den befragten Absolvent/innen angegebenen Praktikumlängen lässt sich ein Durchschnitt von 1,6 Monaten errechnen, wobei sich hier eine differenzierte Analyse der Mittelwerte anbietet, da die ermittelte Praktikumszeit der Befragten sich eklatant von den Vorstellungen der befragten Arbeitgeber/innen unterscheidet. Der Mittelwert der Monate beträgt:

- für das erste Praktikum 3,2,
- für das zweite Praktikum 1,7,
- für das dritte Praktikum 1,1 und
- für das vierte Praktikum 0,26.

¹³³ Prozentangabe auf die 97 (42,7 %) bezogen, die die Frage beantwortet haben.

Wie sich die genaue Verteilung der Monate je Praktikum gestaltet, zeigt die folgende Grafik.

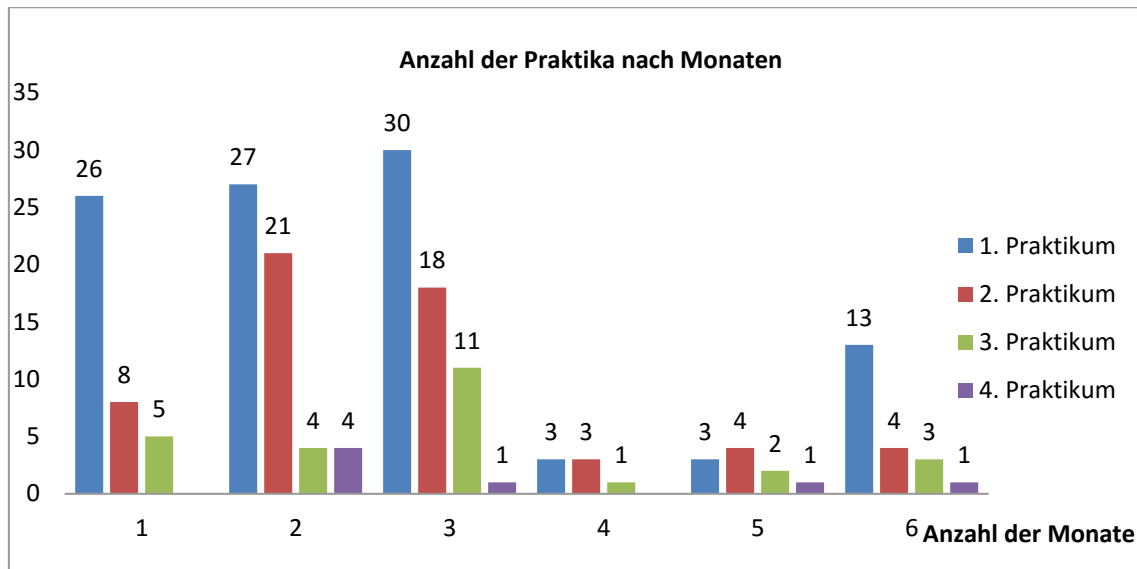


Abbildung 42: Wie lange waren Sie im Praktikum? (Anzahl der Monate sortiert nach Art des Praktikums, wobei nur Praktika zwischen 1 und 6 Monaten gelistet werden)

Für die Thematik Beschäftigungsfähigkeit ist es interessant zu wissen, welchen Nutzen Absolvent/innen im Praktikum sehen. Den Absolvent/innen wurden innerhalb einer geschlossenen Frage sieben Stichworte vorgegeben, bei denen sie reflektierend einschätzen sollten, inwiefern die Aussage auf das oder die absolvierten Praktika zutrifft. Die folgende Grafik liefert einen Überblick dazu.

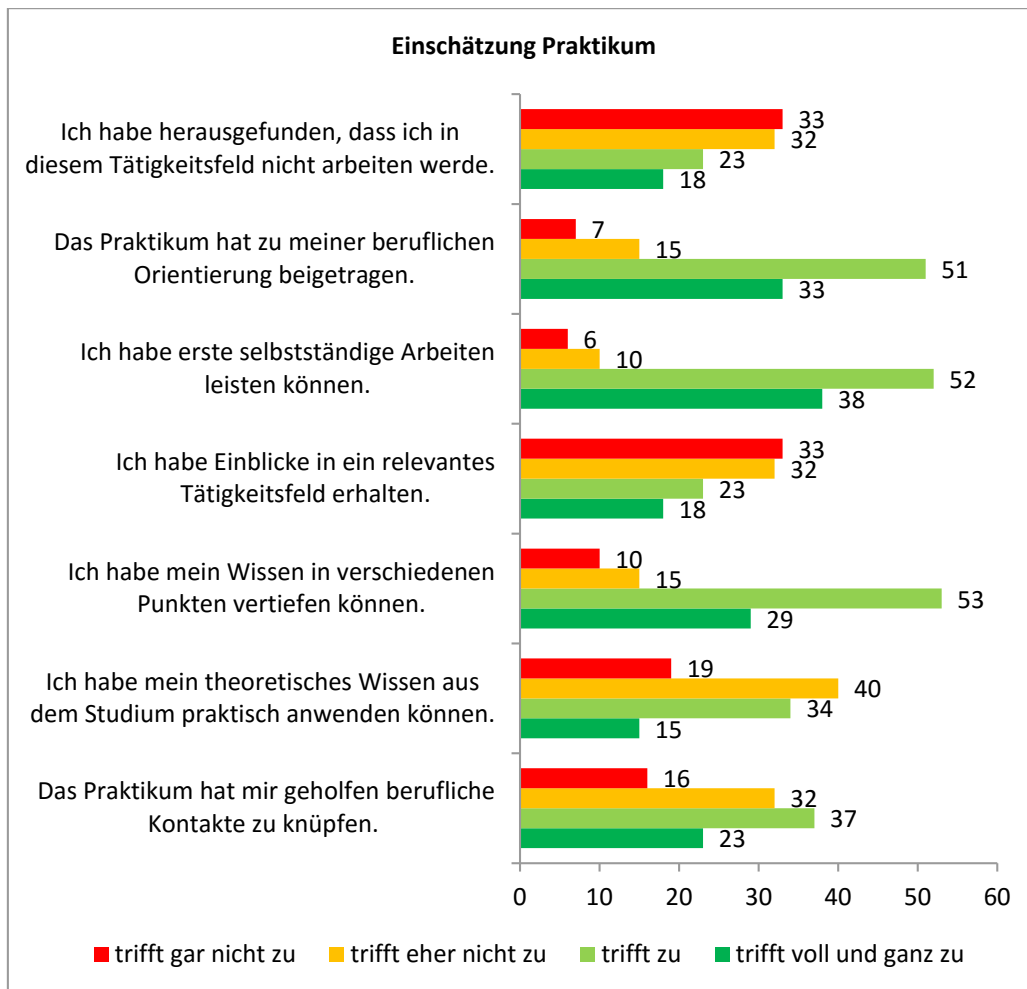


Abbildung 43: Treffen folgende Aussagen auf Ihr Praktikum zu?
 (Angaben in absoluten Zahlen bei einer Beteiligung von 110 Befragten)

Die Absolvent/innen sind demnach der Meinung, dass ein Praktikum vor allem Einblicke in ein relevantes Tätigkeitsfeld liefert. Die kumulierte Prozentzahl der Kategorien „trifft voll und ganz zu“ und „trifft zu“ beträgt hier 88,2 %¹³⁴. Des Weiteren dient ein Praktikum dazu, selbstständig erste eigene Arbeiten leisten zu können. Für diesen Punkt gaben 81,8 % der Befragten „trifft voll und ganz zu“ und „trifft zu“ an. Noch drei Viertel (76,4 %) der Befragten stimmten zu oder eher zu, dass das Praktikum zur beruflichen Orientierung dient und auch bei dem Punkt „Ich habe mein Wissen in verschiedenen Punkten vertiefen können.“ entschieden sich noch 74,5 % der Befragten für „trifft voll und ganz zu“ und „trifft zu“.

Im Gegensatz dazu haben 59,1 % bei der Aussage „Ich habe herausgefunden, dass ich in diesem Tätigkeitsfeld nicht arbeiten werde.“ die Kategorie „trifft eher nicht zu“ oder „trifft gar nicht zu“ angegeben. Dies bedeutet, dass knapp ein Drittel der Absolvent/innen während des Praktikums für sich herausgefunden hat, dass das Berufsfeld für die Zeit nach dem Studium ungeeignet ist.

¹³⁴ Die Prozentangabe bezieht sich hier auf die Variable und nicht die Grundgesamtheit.

Über die Hälfte der Befragten (53,6 %) gaben bei dem Punkt „*Ich habe mein theoretisches Wissen aus dem Studium praktisch anwenden können.*“ eine der Kategorien „*trifft eher nicht zu*“ oder „*trifft gar nicht zu*“ an. Das ist durchaus überraschend, denn dies sollte fester Bestandteil des Praktikums sein – Anwenden der theoretischen Kenntnisse in der Praxis, Erfahren, welche Wissenslücken vorliegen, Erweitern der Kenntnisse durch den Praxiseinsatz. Hier stellt sich die Frage, ob durch eine qualifizierte Betreuung des Praktikums seitens der Hochschule, bei der einerseits die Studierenden vor Antritt des Praktikums den aktuellen Wissensstand reflektieren und sich inhaltlich auf das Praktikum vorbereiten, um dann bewusst die erworbenen Kenntnisse in die Praxis zu transferieren, entgegengewirkt werden kann.

Eine ganz andere Erklärung für diese Problematik könnte aber auch sein: Da es sich bei den praktischen Tätigkeiten eben nicht um Tätigkeiten nach dem Berufskonzept handelt, ist das Fachwissen in der Praxis nicht so zentral.

Von den interviewten Arbeitgeber/innen wurde darauf hingewiesen, dass sie die Hochschule in der Pflicht sehen, die Studierenden in puncto Praktikum zu betreuen. Damit kann nach Auffassung der Arbeitgeber/innen sichergestellt werden, dass Praktika eine Qualität erfüllen, die den Anforderungen der Hochschule gerecht werden. Auch dieser Aspekt wurde in der Befragung abgeklopft. Von den 110 Personen (48,5 %), die hier geantwortet haben, haben lediglich 12,7 % (14 Absolvent/innen) eine Unterstützung seitens der Universität bei der Suche nach einem Praktikum erhalten und 87,3 % (96 Personen) haben keine Unterstützung erhalten. Der Datenbericht über die bundesweiten Ergebnisse des Studienqualitätsmonitors hat gezeigt, dass insbesondere die Beratung zum Thema Praktikum sowie Praktikumsvermittlung an den Universitäten sehr schlecht bewertet wird, so waren nur 36 % der Befragten diesbezüglich zufrieden (Woisch/Willige/Grützmacher, 2014, S. 14). Diejenigen, die eine Unterstützung bei der Suche erhielten, nannten folgende Einrichtungen, die sie unterstützten.

	N=absolut	N=% bei 14 Antworten
Praktikumsbüro an der Fakultät	6	42,9 %
Dozent/innen	5	35,7 %
Praxis-/Praktikumsbeauftragte am Institut	4	28,6 %
Fachschaft	1	0,4 %
Career Center der HU Berlin	1	0,4 %

Für die Beschäftigungsfähigkeit ist es eher irrelevant, ob praktische Erfahrungen in einem qualifizierten Praktikum oder einer studienbegleitenden/beruflichen Tätigkeit erworben werden. Deshalb wurden die Absolvent/innen noch gebeten anzugeben, ob ihnen auch andere praktische Tätigkeiten als Praktikum im Studium anerkannt wurden. Von 159 Antworten (70 %) wurde 45 Mal (28,3 %) gesagt, dass dies der Fall war, also andere praktische Tätigkeiten als Praktikum anerkannt wurden, während dies bei 110 Befragten (69,2 %) nicht der Fall war. Dass bedeutet, dass fast

70 % der befragten Absolvent/innen ausschließlich das Pflichtpraktikum absolvierten und sich keine anderen Leistungen anrechnen ließen.

Die Absolvent/innen hatten die Möglichkeit, im Freitextfeld einzutragen, welche Leistungen ihnen als Praktikum im Rahmen des Studiums anerkannt wurden. Folgende Dinge wurden genannt:

Berufstätigkeit	19 Mal
Studentische Mitarbeiterstelle	13 Mal
Freiwilligendienst/Ehrenamt	5 Mal
Weiterbildungs-/Lehrveranstaltung	5 Mal
Praktikum vor dem Studium	2 Mal

Abschließend wurde zum Thema Praktikum gefragt, ob die Absolvent/innen nach dem Studium noch weitere Praktika durchgeführt haben, was noch 38 Personen (23,9 %) angegeben haben. Auch nach den Beweggründen für ein Praktikum nach dem Studium wurde gefragt. Die Frage *„Warum haben Sie nach dem Abschluss ein oder mehrere weitere Praktika absolviert?“* haben 40 Personen geantwortet, also zwei mehr als bei der Frage *„Haben Sie nach dem zuletzt erworbenen Studienabschluss (weitere) Praktika absolviert?“* mit Ja geantwortet haben. Als Gründe für das Praktikum nach dem Abschluss gab es fünf Antwortkategorien, bei denen eine Mehrfachnennung möglich war. Die Antworten gestalten sich wie folgt:

- 47,5 % (19 Personen¹³⁵): Ich wollte praktische Erfahrungen in einem konkreten Berufsfeld erwerben.
- 30 % (12 Personen): Ich habe die Bewerbungsphase genutzt und begleitend ein Praktikum absolviert.
- 12,5 % (5 Personen): Ich wollte die Zeit zwischen Bachelorabschluss und Beginn des Masterstudiums überbrücken.
- 10 % (4 Personen): Das Praktikum war Einstellungsvoraussetzung.
- 7,5 % (3 Personen): Ich wollte die Zeit, während ich mein Promotionsvorhaben vorbereitete, überbrücken.

Neben der Auswahl der vorgegebenen Antwortkategorien gab es auch die Möglichkeit, weitere Gründe im Freitextfeld einzutragen. Dort wurde fünfmal Arbeitslosigkeit genannt, dreimal, dass es sich um ein Pflichtpraktikum für einen weiteren Studiengang handelte, und zweimal, dass das Praktikum zum Testen der eigenen Fähigkeiten oder dem Erlernen einer Fremdsprache genutzt wurden.

Einschätzung praktischer Tätigkeiten während des Studiums

Allein der Umstand, dass lediglich rund ein Viertel der Studierenden in Deutschland BAföG bezieht und davon nur knapp die Hälfte im vollen Umfang, führt dazu, dass

¹³⁵ Die Prozentangabe bezieht sich auf die 40 Personen, die die Frage beantwortet haben.

Studierende auf Nebenjobs angewiesen sind, um den Lebensunterhalt zu verdienen.¹³⁶ Im Rahmen dieser Jobs erwerben Studierende Fähigkeiten, die ebenfalls in den Bereich Beschäftigungsfähigkeit gehören, so dass es sinnvoll ist, diese Tätigkeiten genauer zu untersuchen.

Die absolute Mehrheit (127 Personen – 81,9 %¹³⁷) der Befragten dieses Samples gab an, dass sie während des Studiums erwerbstätig waren. Die Arbeitszeit, die die Absolvent/innen im Durchschnitt für eine oder mehrere Erwerbstätigkeiten aufbrachten, liegt bei 15,5 Stunden in der Woche. Die Spanne reicht dabei von 1 Stunde bis zu 40 Stunden, wobei es deutliche Bündelungen bei 10, 15 und 20 Stunden gibt. 10 Stunden entsprechen einem regulären Arbeitsverhältnis einer studentischen Mitarbeiterstelle.

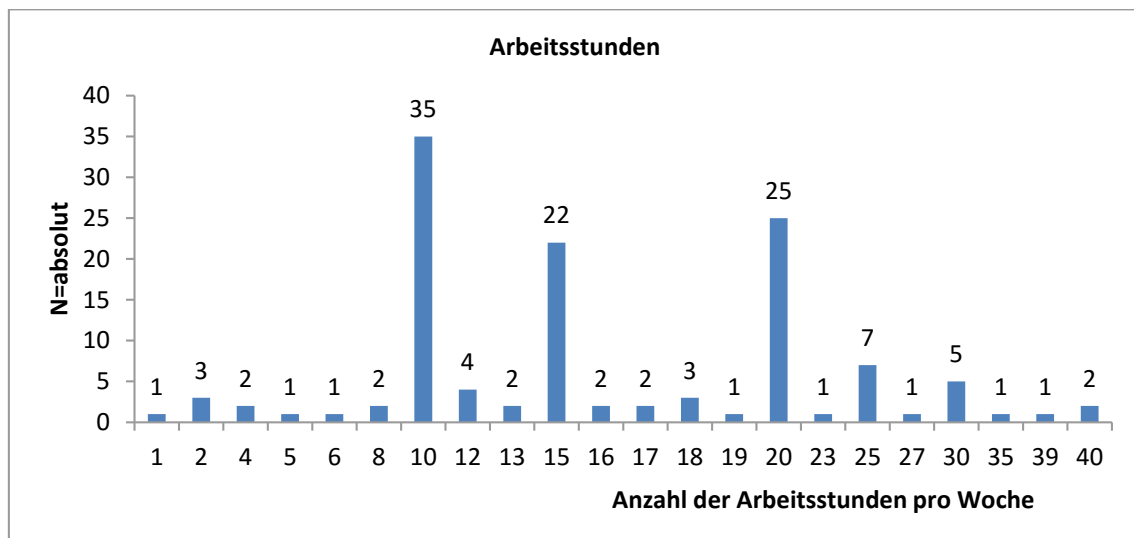


Abbildung 44: Wie viele Stunden haben Sie durchschnittlich pro Woche gearbeitet? (N=absolut)

Die Absolvent/innen wurden anhand einer Freitextfrage gebeten anzugeben, welche Erwerbstätigkeiten sie im Studium ausgeführt haben. Bei dieser Abfrage stellte sich heraus, dass elf Absolvent/innen zwei Jobs hatten, sechs hatten drei Jobs, drei gingen vier Tätigkeiten nach und zweimal wurde angegeben, dass es mehrere waren.

Am häufigsten wurden studentische Mitarbeiterstellen genannt. Dies gaben 55 Befragte an. 33 Absolvent/innen übten diverse Nebenjobs aus. Folgende Nebenjobs wurden genannt:

- Archivar/in
- redaktionelle Tätigkeiten
- Immobilienverwaltung
- Rezeptionistin

¹³⁶ Quelle: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/zahl-der-bafoeg-empfaenger-steigt-im-schnitt-gut-400-euro-a-911781.html>; Zugriff 08.07.2014.

¹³⁷ Auf diese Frage haben 155 Personen geantwortet. Die Prozentangabe bezieht sich wieder auf diese Gruppe.

- Verkäuferin u. ä.

Im gastronomischen Bereich waren 17 Absolvent/innen tätig und zehn verdienten ihr Geld als Lehrer/in, Nachhilfelehrer/in, Trainer/in, Sprachlehrer/in. Weitere sechs waren im Call Center erwerbstätig und nochmals sechs als Freiberufler/in (Übersetzen, Fotografie, Autorin) und sechs im Pflegebereich (Altenpflege, Krankenpflege, Jugendarbeit). Fünf Absolvent/innen gaben an, dass sie als (wissenschaftliche) Mitarbeiter/innen im Bundestag arbeiteten. Abschließend wurden noch vier Tätigkeiten genannt, die unter Sonstiges zusammengefasst wurden. Hier sind Softwaretester/in, Mitarbeiter/in im Bereich Monitoring, Clinical Logistic Assistant aufgezählt. Hier zeichnet sich ein breites Spektrum an Tätigkeiten ab.

Anschließend soll dargestellt werden, ob die Erwerbstätigkeiten im Zusammenhang mit dem Studium standen und darüber hinaus, ob sie Auswirkungen auf die Beschäftigungsfähigkeit hatten.

Die Frage „*Hatten Ihre Erwerbstätigkeiten etwas mit Ihrem Studium zu tun?*“ wurde von 125 Personen (55,1 %) beantwortet. Bei 61,6 % (N=77) der Absolvent/innen lagen Überschneidungen zwischen den Erwerbstätigkeiten und den Studieninhalten vor. Bei mehr als einem Drittel der Befragten (38,4 %, N=48) war dies tendenziell eher nicht der Fall.

Die Mehrheit der Absolvent/innen (63,7 %, N=79) bewertet rückblickend, dass die Erwerbstätigkeiten während des Studiums bei der beruflichen Orientierung unterstützend waren. Fast drei Viertel (73,6 %, N=92) der Befragten sind der Auffassung, dass studienbegleitende Erwerbstätigkeiten zum Erwerb von berufsqualifizierenden Fähigkeiten beitragen.

Bereits 63,5 % (N=80) konnten während der Erwerbstätigkeit das berufliche Netzwerk tendenziell eher ausbauen und 36,5 % konnten die Erwerbstätigkeit dazu tendenziell eher nicht nutzen.

Die Korrelation der einzelnen Kategorien zeigt, dass zwischen allen vorgeschlagenen Antwortkategorien starke Überschneidungen vorliegen. Diejenigen also, die einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen der Erwerbstätigkeit und dem Studium sehen, sind auch mehrheitlich der Auffassung, dass die Erwerbstätigkeit der beruflichen Orientierung dient, berufsqualifizierende Fähigkeiten erworben werden und dass das berufliche Netzwerk ausgebaut werden konnte. Fast 90 % der Befragten, die während des Studiums einer beruflichen Tätigkeit nachgingen, sind der Meinung, dass der Job in erster Linie sowohl der beruflichen Orientierung dienlich ist als auch die Möglichkeit bietet, berufsqualifizierende Fähigkeiten zu erwerben.

Abschließend hatten die Absolvent/innen wieder die Möglichkeit, Ergänzungen zu diesem Fragenblock einzutragen. Dabei zeigte sich, dass vier Befragte aus der Erwerbstätigkeit während des Studiums in eine Erwerbstätigkeit nach dem Abschluss wechselten und somit ein nahtloser Übergang in den Arbeitsmarkt erfolgte. Ein Befragter merkte kritisch an, dass sich die Fragen in diesem Block ausschließlich auf eine Erwerbstätigkeit beziehen und nicht auch z. B. auf andere Aktivitäten. *„Es wird hier nur nach Erwerbstätigkeit gefragt, vielleicht gibt es andere Arten von praktischen Tätigkeiten, zum Beispiel politischer Aktivismus, ehrenamtliche Tätigkeiten, die einem in der Berufswahl unterstützen und/oder helfen Netzwerke zu knüpfen.“* Dieser Einwand ist prinzipiell berechtigt, wobei andere praktische Tätigkeiten bereits vorher

abgefragt wurden. An dieser Stelle sollten ausschließlich die Tätigkeiten untersucht werden, mit denen Studierende während des Studiums auch den Lebensunterhalt verdienen.

11.4.5 Mobilität

Ziel der Bologna-Reform war auch, die Mobilität der Studierenden zu erhöhen, zudem zählen Auslandserfahrungen in jeder Hinsicht zur Beschäftigungsfähigkeit. Aus diesem Grund wurden die Absolvent/innen mittels eines Frageblocks zu dieser Thematik befragt. Die Auswertung der Frage „*Waren Sie während Ihres Studiums länger als vier Wochen im Ausland? (Bitte beziehen Sie Urlaubsaufenthalte NICHT ein.)*“ brachte folgendes Ergebnis hervor.

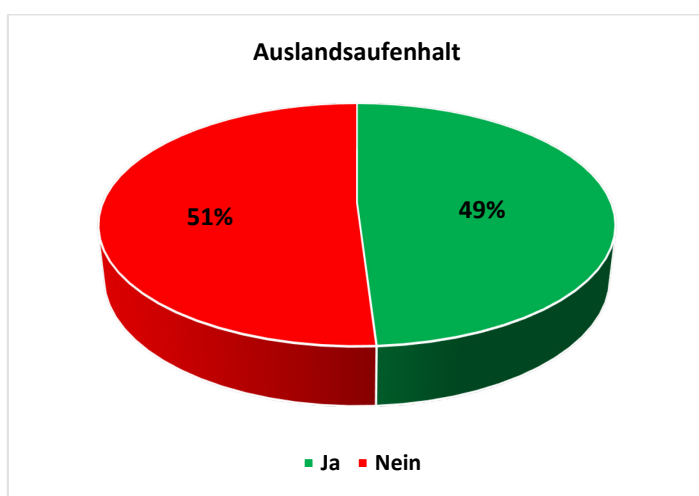


Abbildung 45: Auslandsaufenthalt während des Studiums in % bei 155 gültigen Antworten

Von den Personen, die während des Studiums im Ausland waren, waren 84 % (63 Personen) während des Bachelorstudiums und 46,7 % (35 Personen) während des Masterstudiums dort. Des Weiteren waren von denjenigen, die während des Bachelorstudiums bereits im Ausland gewesen waren, noch 39,7 % (25 Personen) auch im Masterstudium im Ausland. Das bedeutet, dass diejenigen, die sich für ein Studium und/oder Praktikum im Ausland entscheiden, dies dann tendenziell sowohl im Bachelor als auch im Master tun. Betrachtet man die Dauer des Auslandsaufenthaltes, fällt auf, dass die Befragten während des Bachelorstudiums bedeutend länger im Ausland geblieben sind als im Masterstudium. Im Bachelor beträgt der durchschnittliche Aufenthalt 7,8 Monate und im Master 3,6 Monate. Häufungen bei der Aufenthaltsdauer treten bei einer Länge von drei Monaten für das Praktikum und sieben bis acht sowie 13 Monaten für das Studium auf.

Von den befragten Absolvent/innen, die im Ausland waren, wurden folgende Gründe für den Aufenthalt ausgewählt:

(N=% bei 77 Antworten)		
• Auslandssemester	53 Mal	68,8 %
• Praktikum	27 Mal	35,1 %)
• Sprachkurs	16 Mal	20,8 %
• Erwerbstätigkeit	5 Mal	6,5 %

Eine finanzielle Förderung für den Aufenthalt im Ausland erhielten 68,8 % (53 Personen bei 77 vorliegenden Antworten) und 26 % (20 Personen) erhielten keine finanzielle Förderung.

Interessant ist, dass in der Studie „Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen“ ermittelt wurde, dass bei 66 % der Studierenden Schwierigkeiten mit der Durchführung eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts zu Verzögerungen im Studium führen. Bezüglich der Beschäftigungsfähigkeit stellt sich dann die Frage, ob die Erfahrungen und Fähigkeiten, die Studierende während des Auslandsaufenthaltes erwerben, die negative Seite der Studienzeitverlängerung aufwiegen. Diese Frage kann aufgrund des kleinen Samples nicht beantwortet werden. In der bereits zitierten Studie vermuten die Autor/innen hinter den Verzögerungen strukturelle Probleme in Form von fehlenden Zeitfenstern für Auslandsmobilität in den Studienplänen (Woisch/Willige/Grützmaker, 2014, S. 10).

11.4.6 Zwischenfazit

Von den Befragten haben zwei Drittel während des Studiums ein Praktikum oder mehrere Praktika absolviert. Bei den durchgeführten Praktika zeigte sich, dass für das erste Praktikum die meiste Zeit aufgebracht wurde. Die Absolvent/innen gaben an, dass die geleisteten Praktika insbesondere der beruflichen Orientierung dienten und eine Möglichkeit boten, erste eigene praktische Leistungen zu erbringen. Insgesamt kann für die Frage, inwiefern das Praktikum hinsichtlich der beruflichen Orientierung und Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt sinnvoll ist, eine positive Resonanz der Befragten festgehalten werden. Nur ein sehr geringer Teil der Befragten übte noch nach dem Studienabschluss ein Praktikum aus.

Die praxisorientierten Lehrveranstaltungen, die im Rahmen des Bachelorstudiums fester Bestandteil sind, besuchten die Absolvent/innen in erster Linie am eigenen Institut. Inhaltlich beschäftigte sich mehr als die Hälfte der Absolvent/innen schwerpunktmäßig in den praxisorientierten Lehrveranstaltungen mit berufsfeldrelevanten Themen und mit Fremdsprachen. Ein Viertel der Befragten besuchte (dazu) Veranstaltungen, in denen Medien- und Methodenkompetenz vermittelt wurde. Die Entscheidung, an bestimmten Kursen dieses Bereiches teilzunehmen, trafen die Befragten vor allem, um sich gezielt auf relevante Berufsfelder vorzubereiten. Ein weiterer wichtiger Motivationsgrund für die Entscheidung von praxisorientierten

Lehrveranstaltungen war der Erwerb und/oder die Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen. Wie auch das Praktikum haben die praxisorientierten Lehrveranstaltungen insbesondere bei der beruflichen Orientierung geholfen. Ansonsten fiel die Einschätzung zum Erwerb von Fähigkeiten im Sinne der Beschäftigungsfähigkeit eher negativ aus. Drei Viertel der Befragten konnten im Rahmen dieser Veranstaltungen nicht an praktischen Projekten mitarbeiten und fast genauso viele hatten nicht die Möglichkeit, theoretisches Wissen hier praktisch anzuwenden. Nur wenige hatten die Chance oder nutzten diese in den praxisorientierten Lehrveranstaltungen, Kontakte für die berufliche Zukunft zu knüpfen.

Für einen Auslandsaufenthalt im Rahmen des Studiums für eine längere Zeit entschied sich fast die Hälfte der Befragten. Dies geschah stärker im Rahmen des Bachelorstudiums; die Befragten verbrachten während dieser Studienphase auch eine längere Zeit im Ausland. Ein Drittel derjenigen, die im Ausland waren, haben ein Praktikum dort absolviert.

Neben dem Praktikum, den praxisorientierten Lehrveranstaltungen und Auslandsaufenthalten bieten praktische Tätigkeiten in Form von Nebenjobs gute Möglichkeiten, arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten zu erwerben. Bei der Mehrheit der Befragten hatte die Erwerbstätigkeit während des Studiums inhaltlich mit dem Studium zu tun und wurde somit von den Befragten als Unterstützung für die berufliche Orientierung und den Erwerb von berufsqualifizierenden Fähigkeiten eingestuft.

Nach der Darstellung, welche Möglichkeiten die Absolvent/innen während des Studiums und bereits in der Zeit vor dem Studium genutzt haben, um Fachqualifikationen, fachliche Zusatzqualifikationen, fachnahe Schlüsselqualifikationen und reine Schlüsselqualifikationen zu erwerben, wird jetzt untersucht, wie sich die berufliche Situation der Absolvent/innen zum Zeitpunkt der Befragung gestaltet.

11.5 Die berufliche Situation der Absolvent/innen

11.5.1 Art der Beschäftigung

Besonders interessant ist – im Rahmen einer Absolvent/innenbefragung –, welchen Weg die Absolvent/innen mit dem HSA gehen und wie sie reflektierend das Studium bewerten in Bezug auf die Vorbereitung für den Einstieg in die berufliche Laufbahn. Im Rahmen der Befragung wurden die Absolvent/innen als Erstes aufgefordert anzugeben, womit sie sich aktuell beschäftigen. Dazu wurden 15 Antwortkategorien vorgegeben, aus denen ausgewählt werden konnte, wobei Mehrfachnennungen zulässig waren.

Die Frage „*Was von dieser Liste trifft auf Sie zu? Sind Sie ...*“ wurde von 154 Personen, also 67,8 % des Gesamtsamples, beantwortet.

Die folgende Grafik zeigt, wie viele Personen welche Antwortkategorien ausgewählt haben.

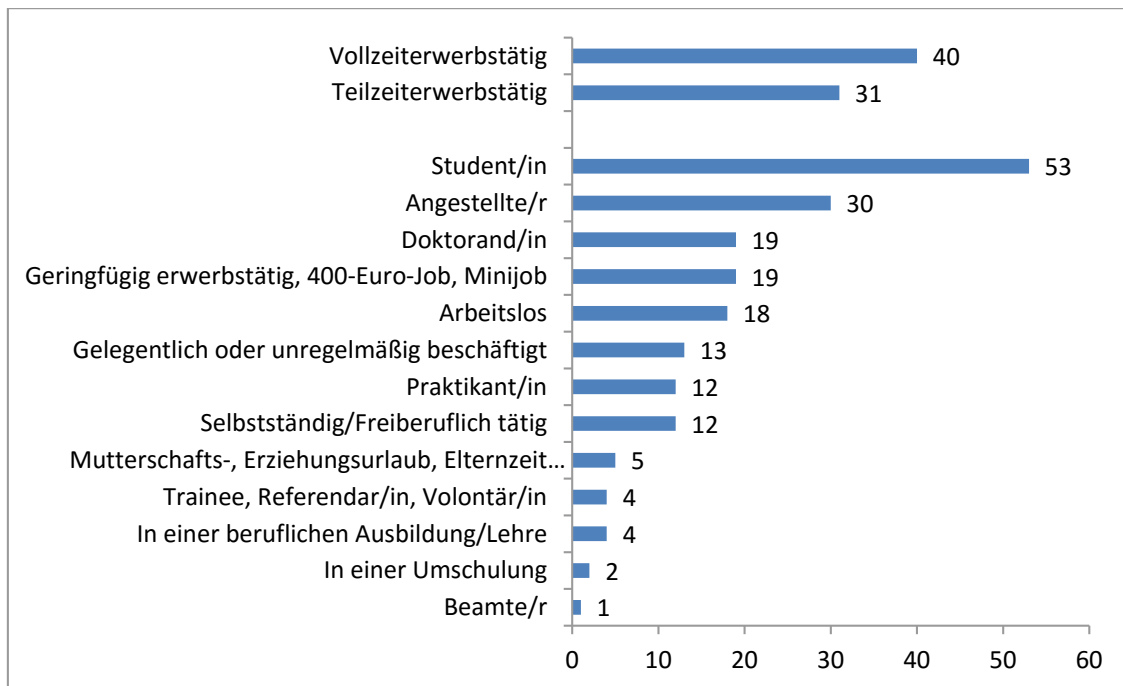


Abbildung 46: Was von dieser Liste trifft auf Sie zu? (Mehrfachnennungen möglich, N=absolut)

Die größte Gruppe der befragten Absolvent/innen – ein Viertel (26 % von 154 Antworten) – ist vollzeiterwerbstätig und jeder fünfte Absolvent (20,1 %) gibt an, teilzeiterwerbstätig zu sein.

Beachtlich für das Sample ist, dass ein Drittel (34,4 %) noch oder wieder Studierende/r ist. Auffällig ist des Weiteren, dass es lediglich eine Person gibt, die zum Zeitpunkt des Interviews verbeamtet ist. Für diese Antworten ist es wichtig, dass man sich nochmals das Abschlussjahr des Studiums in Erinnerung ruft: 91 % der Befragten erhielten den HSA in den Jahren 2010 bis 2013.

Für mehr als die Hälfte der Befragten (57 %) trifft mehr als eine der genannten Kategorien zu. Die Korrelation der Antwortauswahl zeigt, dass von denjenigen, die sich für zwei Antwortmöglichkeiten entschieden, am häufigsten „Vollzeiterwerbstätig“ und „Angestellte/r“ gewählt wurde (20 Personen).

Die zweitgrößte Gruppe stellen Absolvent/innen dar, für die die Antwort „Student/in“ zutrifft, sowohl als einzige Beschäftigung (21 Personen) als auch in Kombination mit zwei (19 Personen) oder drei (12 Personen) weiteren Antwortkategorien. Von den Absolvent/innen, die Studierende sind, sind:

- 30 % (16 Personen) geringfügig erwerbstätig, 400-Euro-Job, Minijob,
- 18,9 % (10 Personen) gelegentlich oder unregelmäßig beschäftigt,
- 11,3 % (6 Personen) Praktikant/in,
- 9,4 % (5 Personen) selbstständig/freiberuflich tätig.

Die 18 Befragten (11,6 % von 154 Antworten), die „Arbeitslos“ ankreuzten, wählten zudem noch:

- 3 Mal Praktikant/in,
- 2 Mal geringfügig erwerbstätig, 400-Euro-Job, Minijob,
- 2 Mal gelegentlich oder unregelmäßig beschäftigt,

- 1 Mal selbstständig/freiberuflich tätig,
- 1 Mal Trainee, Referendar/in, Volontär/in,
- 1 Mal Student/in,
- 1 Mal teilzeiterwerbstätig,
- 1 Mal Doktorand/in.

11.5.2 Berufsfelder der Befragten

Um herauszufinden, welchen Tätigkeiten die befragten Absolvent/innen nachgehen, wurden als Antwortmöglichkeiten auf eine geschlossene Frage 26 Kategorien (Berufsfelder) vorgegeben, Mehrfachnennungen waren möglich. Auch Volontäre, Praktikant/innen und Trainees waren aufgefordert, das Berufsfeld anzugeben. Diese Frage beantworteten 147 Absolvent/innen (64,8 %).

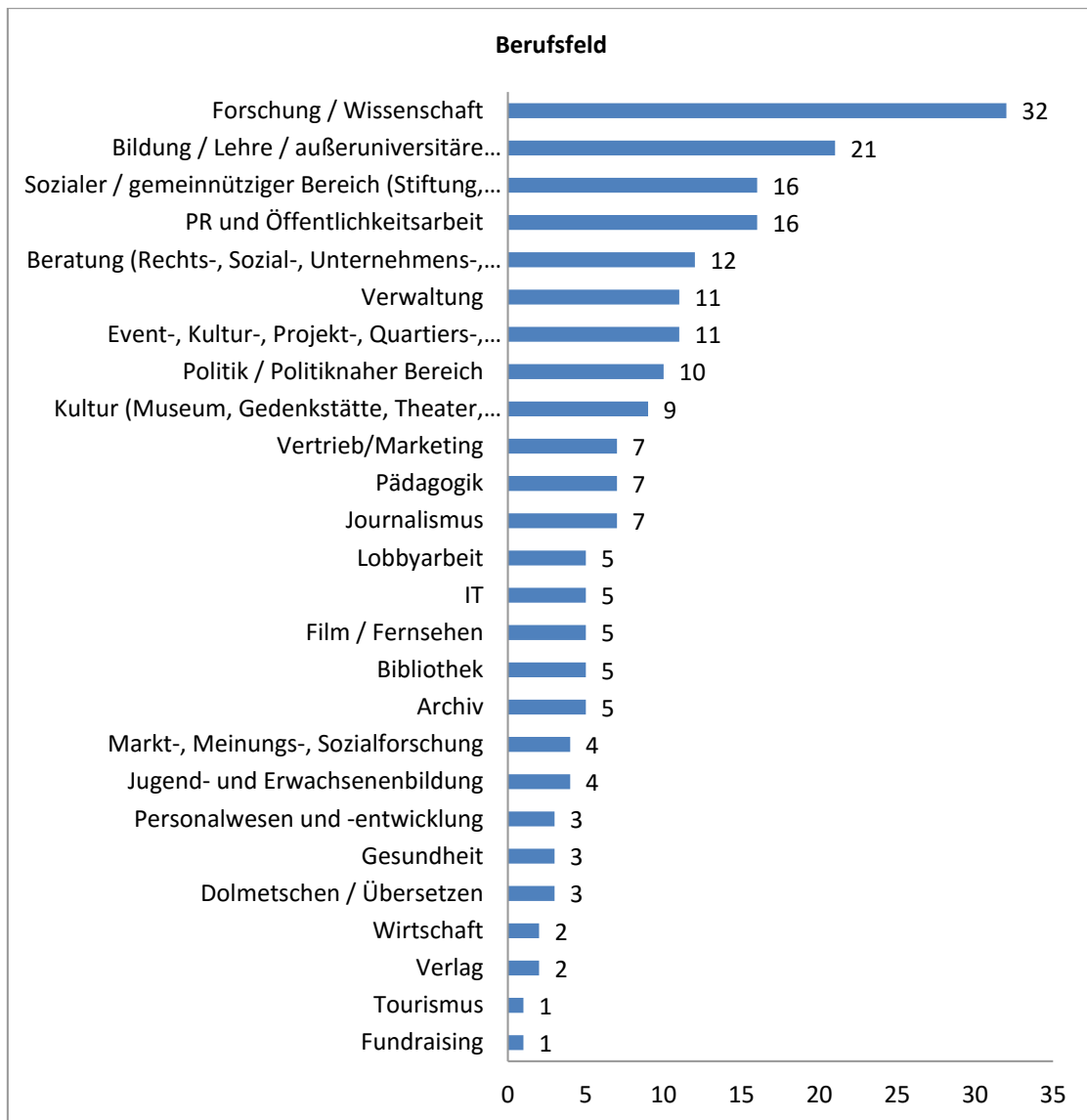


Abbildung 47: In welchem der folgenden Berufsfelder sind Sie aktuell tätig? Auch für Volontäre, Trainees, Praktikant/innen (N=absolut)¹³⁸

Als sonstige Bereiche wurden aufgezählt: Gastronomie, Ehrenamt, Verband, Auktionswesen, Bankwesen, praktische Musikausübung, persönliche Assistenz für Person mit Beeinträchtigung, Kommunikationsdesign, Fotografie, Einzelhandel neben der Ausbildung. Wie erwartet, sind die Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen in einem breiten Spektrum von Berufsfeldern tätig.

¹³⁸ Zum Teil wurden die Formulierungen von Excel abgeschnitten. Es muss heißen:

- Sozialer / gemeinnütziger Bereich (Stiftung, NGO, Vereine)
- Beratung (Rechts-, Sozial-, Unternehmens-, Politik-, Schreib-, Karriere-, Studienberatung,)
- Event-, Kultur-, Projekt-, Quartiers-, Informationsmanagement

11.5.3 Anzahl der Beschäftigungen

Es wurde bereits gezeigt, dass die Absolvent/innen mehrheitlich mehreren Beschäftigungen nachgehen. Die explizite Abfrage der Anzahl der Beschäftigungen widerspricht ein wenig den Zahlen, die eben aufgezeigt wurden. Die folgende Grafik verdeutlicht, wie vielen Beschäftigungen die Befragten konkret nachgehen.

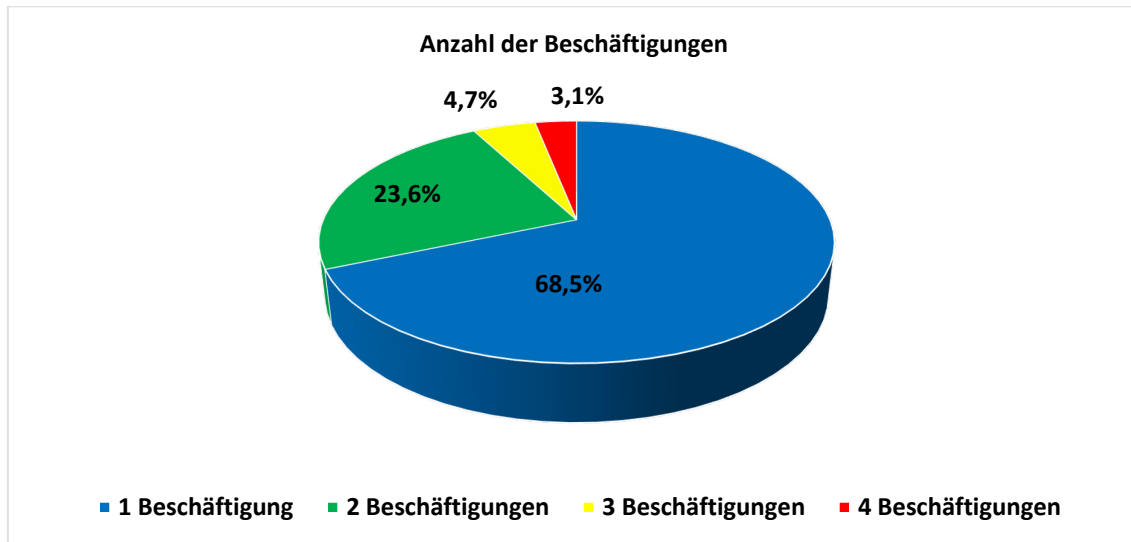


Abbildung 48: Wie vielen Beschäftigungen gehen Sie zurzeit nach?
(Prozentangaben beziehen sich auf die 127 gegebenen Antworten)

Da es eine logistische Herausforderung darstellt, vier Erwerbstätigkeiten nachzugehen, sollen die von den Befragten aufgezählten Stellen hier vorgestellt werden. Von den 3 % (4 Personen) der Befragten, die vier Tätigkeiten nachgehen, wurden folgende Stellen benannt (jede Zeile repräsentiert eine Person).

1. Stelle	2. Stelle	3. Stelle	4. Stelle
Regisseurin	Autorin	SchauspielerIn	Dramaturgin
Persönliche Assistentin für Person mit Beeinträchtigung	Freiberufliche Übersetzerin und Lektorin	Kinderbetreuerin	Koordination Buchprojekt
Selbständigkeit	Reproduktionsarbeit	Ehrenamt 1 Pädagogik	Ehrenamt 2
Studentin Master Europäische Kulturschicht	Führungen und Schüler-Workshops auf einem Museumsfriedhof	Freie Goldschmiedin	Freiberufliche Journalistin

Nach dem Begriffsverständnis von Arbeit, wie es im theoretischen Teil definiert wurde, gehören nur drei Personen in diese Gruppe, da Ehrenamt und Reproduktionsarbeit keine Erwerbstätigkeiten darstellen. Die betroffene Person wendet hier jedoch einen breiteren Arbeitsbegriff an.

Bei den sieben Personen, die drei Erwerbstätigkeiten nachgehen, wurden folgende Patchworks aufgezählt.

1. Stelle	2. Stelle	3. Stelle
Archivar	Ehrenamtlicher Bibliothekar	Aushilfe
Volontärin	Freie Grafik-Designerin (unregelmäßig)	Freie Lektorin (unregelmäßig)
Wissenschaftliche Mitarbeiterin	Museumsreferentin	Doktorandin
Freiberuflich tätig als Künstlerin	Besucherbetreuerin im Museum	Dozentin an privater Kunstschule
Studentische Hilfskraft	Studentische Hilfskraft	Ehrenamt
Wissenschaftliche Mitarbeiterin	Promovendin	Freie Journalistin
Studentischer Beschäftigter am Institut	Honorartätigkeit Umfrageforschung	Honorartätigkeit Führungen

Für keine Gruppe, auch nicht die mit zwei Erwerbstätigkeiten (24 %), lassen sich Verallgemeinerungen/Tendenzen ausmachen. Die Kombinationen sind sehr vielfältig. Es gibt Absolvent/innen, bei denen die zweite Stelle die Promotion ist. Dann gibt es vier Befragte, die als erste und zweite Stelle eine studentische Mitarbeiterstelle angegeben haben. Es sind neun Absolvent/innen dabei, die im Rahmen der ersten Stelle entweder als wissenschaftliche Mitarbeiterin/wissenschaftlicher Mitarbeiter oder Referendar/in tätig sind. Bei den wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen sind vier dabei, die als zweite Tätigkeit einer anderen wissenschaftlichen Tätigkeit nachgehen oder promovieren. Es gibt aber auch Kombinationen von Tätigkeiten, die keinen inhaltlichen Zusammenhang haben wie z. B.:

- Projektassistentin, freie politische Beraterin, Projektmitarbeiterin, Servicekraft,
- Angestellt, Lehrbeauftragter, Musiker, Promotionjobs,
- wissenschaftlicher Mitarbeiter, Sekretär.

Diese Patchworks an Erwerbstätigkeiten spiegeln wider, was im theoretischen Teil als Kennzeichen der Arbeit der Zweiten Moderne beschrieben wurde. Es zeichnen sich Entgrenzungen, prekäre Situationen sowie Mehrfachbeschäftigungen ab, damit die Absolvent/innen den Lebensunterhalt sichern können.

Abschließend sollen die Tätigkeiten derjenigen Befragten dargestellt werden, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen:

- 18 Mal wissenschaftliche Mitarbeiterin/wissenschaftlicher Mitarbeiter, wissenschaftliche Hilfskraft, wissenschaftliche Assistenz
- 5 Mal Assistenz (Theaterassistenz, Projektassistenz, Assistenz der GF ...)
- 2 Mal Referent/in (Bundestag, politische Grundsatzfragen)
- 2 Mal Referendar/in
- 2 Mal Sachbearbeiter/in

Des Weiteren wurden hier 1 Mal „*Volontariat*“, 7 Mal „*studentische Hilfskraft*“ und auch 7 Mal „*Praktikant/in*“ angegeben, die aber keine Erwerbstätigkeit im arbeitssoziologischen Sinne darstellen, sondern Übergänge.

Daneben gibt es viele Einzelnennungen: Arbeitsvermittler, Bankkauffrau, Honorar-gutachter, Public Affairs, Supervisorin, Clinical Supply Specialist, Erzieherin, Lehrerin, Online-Redakteur, gastronomischer Mitarbeiter, Honorarkraft in einem Jugendmedi-enprojekt, Mitarbeiter im technischen Innendienst, Copyright-Managerin, Haus-pfleger in der ambulanten Krankenpflege ... Die Palette ist also bunt, tendenziell aber inhaltlich durchaus nahe am Studieninhalt.

Abschließend zum Thema Beschäftigungspatchworks sollen die Befragten mit einem Masterabschluss gesondert betrachtet werden, da es sich hier nicht mehr um Über-gangssituationen handeln sollte. Von dieser Gruppe (40 Personen) sind 40 % vollzeit-erwerbstätig und 29 % teilzeiterwerbstätig. Es üben zwei Drittel eine Erwerbstätigkeit aus und fast ein Viertel haben zwei Jobs. Lediglich eine Person mit dem Masterab-schluss geht drei und eine weitere Person vier Jobs nach. Es kristallisiert sich eine klare Tendenz hin zu mehreren Jobs heraus.

11.5.4 Umfang der Arbeitszeit/Beschäftigungszeit

Auf die organisatorische Herausforderung, die mit Beschäftigungspatchworks verbun-den ist, wurde hingewiesen. Ein nicht unerheblicher Teil der Befragten muss sich dieser Situation stellen. Herausgestellt hat sich des Weiteren, dass ein Viertel der Befragten in Vollzeit beschäftigt ist. Um sich ein genaues Bild von der Arbeitssituation der Absolvent/innen bilden zu können, soll die Arbeitszeit untersucht werden. Wie viel Zeit widmen die Absolvent/innen tatsächlich der Erwerbsarbeit?

In der folgenden Tabelle wird deutlich, dass die Angaben zur Arbeitszeit weit aus-einandergehen. Die Standardabweichung von 15,2 Stunden für die erste Stelle spiegelt die beachtlichen Schwankungen wider. Die Arbeitszeit für die Hauptttätigkeit bewegt sich zwischen 1 und 55 Stunden pro Woche.

		Für meine erste Stelle (Haupttätig-keit) bin ich in der Woche ... Stunden beschäftigt.	Für meine zweite Stelle bin ich in der Woche ... Stunden beschäf-tigt.	Für meine dritte Stelle bin ich in der Woche ... Stunden beschäf-tigt.
N	Gültig	142	142	142
	Fehlend	85	85	85
Mittelwert		24,8	3,7	0,4
Standardabweichung		15,2	7,7	1,8
Minimum		0,0	0,0	0,0
Maximum		55,0	45,0	10,0

Abbildung 49: Arbeitszeit pro Woche in Stunden, N=absolut

Um Tendenzen auszumachen und sich ein etwas genaueres Bild von der Verteilung der Arbeitszeit zu machen, werden hier Antworten kumuliert.

Erste Stelle/Haupttätigkeit

Die vier häufigsten Nennungen (bezogen auf die erste Tätigkeit/Haupttätigkeit):

	N=absolut	N=% bei 142 Antworten
• 40 Stunden pro Woche	26	18,3 %
• 20 Stunden pro Woche	17	12 %
• 10 Stunden pro Woche	13	9,2 %
• 30 Stunden pro Woche	12	8,5 %

Zweite Stelle

Für die zweite Stelle liegen Häufungen für 10 Stunden (8 % der Befragten) und 20 Stunden pro Woche (6 % der Befragten) vor. Die 41 Personen, die zwei Stellen nachgehen, arbeiten im Durchschnitt 35 Stunden pro Woche.

Dritte Stelle

Absolvent/innen, die drei Stellen nachgehen, arbeiten im Durchschnitt 36 Stunden in der Woche. Unter diesen elf Personen, die es betrifft, sind acht Personen, die mehr als 40 Stunden in der Woche arbeiten. Hier bewegen sich die Stundenangaben zwischen 42 und 60 Stunden die Woche. Bei den elf Personen, die drei Tätigkeiten nachgehen, verteilt sich durchschnittlich die Arbeitszeit folgendermaßen:

- erste Stelle 24 Stunden pro Woche,
- zweite Stelle 11,8 Stunden pro Woche,
- dritte Stelle 5 Stunden pro Woche.

Gesamtarbeitszeit

Die genauen Korrelationen der Verteilung der Arbeitszeiten zwischen der ersten, zweiten und dritten Stelle sollen an dieser Stelle nicht abgebildet werden, da es kaum nennenswerte Bündelungen gibt. Die häufigste Korrelation besteht bei den Personen, die im Rahmen der ersten Stelle 20 Stunden (9 %) und tendenziell auch in der zweiten Stelle 20 Stunden (4 %) tätig sind.

Die Analyse der Arbeitszeiten zeigt: Obwohl ein Viertel der Befragten vollzeiterwerbstätig ist, trifft es nur auf einen geringen Teil mit einer einzigen Tätigkeit zu.

Zeit für Maßnahmen zur Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit

Um meine Aussage zu untermauern, dass Patchwork-Arbeitssituationen einen hohen organisatorischen Aufwand erfordern, folgt der Arbeitszeitanalyse die Betrachtung weiterer Aspekte, die Absolventen aufbringen, um die Beschäftigungsfähigkeit weiter zu stärken.

Bei 63 Personen (48,8 % von 129 Antworten) kommt zur Arbeitszeit noch Zeit für:

- 47 Mal Ehrenamt,
- 15 Mal Studium,

- 8 Mal Promotion,
- 7 Mal Weiterbildung,
- 4 Mal Pflege von Angehörigen, Familienarbeit,
- 3 Mal politisches Engagement,
- 2 Mal Konferenzen, Tagungen, Veranstaltungen.

Zudem wurden noch „*Bloggerin für ein Label & einen eigenen Blog*“, „*Publizieren*“, „*Mitarbeit bei studentischer Fachzeitschrift*“ und „*Musikprojekt*“ genannt.

Es ist erstaunlich, wie viele Dinge von einigen Absolvent/innen hier beschrieben wurden. Bei mehreren Personen wurde mehr als ein Ehrenamt oder neben dem ehrenamtlichen Engagement wurde noch politisches Engagement oder Weiterbildung genannt. Vielleicht wird die eine oder andere Weiterbildung oder das Ehrenamt auch zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit genutzt, oder es gibt Absolvent/innen, die ganz gezielt über diesen Weg den beruflichen Einstieg zu erlangen versuchen. Da die Gründe für die Ausübung eines Ehrenamtes nicht erfragt wurden, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden.

Drei Beispiele sollen hier aufgezeigt werden, um die erstaunliche Mehrfachbelastung zu verdeutlichen:

- „*ehrenamtliche Tätigkeiten: 6 Stunden pro Woche, politisches Engagement: 4 Stunden pro Woche, Sport: 7 Stunden pro Woche*“
- „*Ich stehe ganz am Anfang einer Vorbereitung einer Promotion. Ich bin Vorstand im Alumni-Verein meines Arbeit gebenden Institutes [sic!]. Ich habe eine wissenschaftliche Diskussionsreihe organisiert.*“
- „*Deutschkurs für Mütter und Frauen 5 h, Betreuung des Kindes meiner Mitbewohner_innen 4 h, Beratung und Begleitung von Asylsuchenden 5 h*“

Auf die Aktivitäten, die Absolvent/innen gezielt im Sinne des lebenslangen Lernens unternehmen, wird im Abschnitt 11.7 eingegangen. Es wird auch hier wieder deutlich, dass die beschriebenen Merkmale der Zweiten Moderne sich in den Biografien der Absolvent/innen niederschlagen: starke Individualisierungstendenzen, die bspw. Gruppenbildungen bei der Arbeitszeitgestaltung schwer zulassen, sowie die Entgrenzung von Arbeit, Freizeit und Bildung.

11.5.5 Einkommen

Die Absolvent/innen wurden nach ihrem Einkommen befragt und gebeten das monatliche Bruttoeinkommen anzugeben. Diese Frage haben 134 (59 % der Grundgesamtheit) beantwortet. Aus einem Pull-down-Menü sollte die zutreffende Einkommensgruppe gewählt werden. Personen, die „*bitte auswählen*“ (10 Personen) oder „*keine Angabe*“ (6 Personen) wählten, wurden zur Gruppe mit fehlenden Angaben (77 Personen) gezählt, so dass insgesamt 93 Personen die Frage nicht beantwortet haben.

Die folgende Grafik stellt die Angaben der Absolvent/innen zum Einkommen dar.

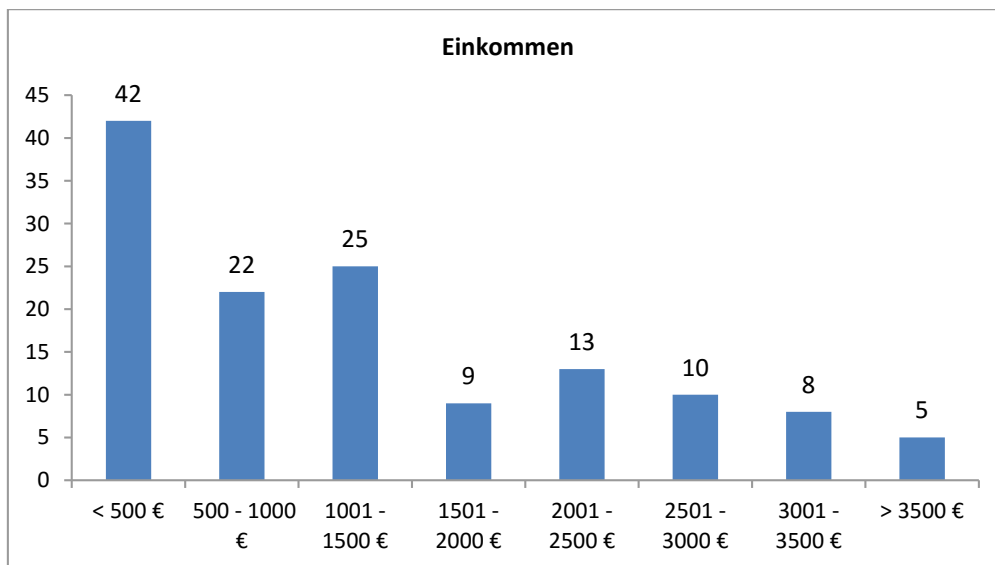


Abbildung 50: Wie hoch ist Ihr monatliches Bruttoerwerbseinkommen?

Fast drei Viertel der Befragten, und zwar 73,14 % (von 134 Antworten), erhalten ein Bruttomonatseinkommen zwischen unter 500 und 2000 Euro und nur ein Viertel (26,8 % von 134 Antworten) erhält ein Einkommen zwischen 2001 und 3500 Euro und mehr. Zieht man die Analyse der Arbeitszeit hinzu, relativiert sich das niedrige Einkommen ein wenig, da ja nur 16 % des Gesamtsamples einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen.

Des Weiteren liegt das niedrige Einkommen auch in der Samplezusammensetzung begründet. Fast ein Viertel des Gesamtsamples bilden noch Studierende (vgl. Abbildung 46, S. 230). Insbesondere der zweite Aspekt kann begründen, warum fast einem Drittel der Befragten weniger als 500 Euro im Monat zur Verfügung stehen.

Bevor das Einkommen genauer untersucht wird, sollen die Fragen „*Beziehen Sie zusätzlich zu Ihrem monatlichen Bruttoerwerbseinkommen weitere oder andere Einkünfte?*“ und „*Sofern Sie ein Stipendium erhalten: Wie hoch ist das Stipendium inklusive Forschungspauschale im Monat?*“ ausgewertet werden. Von den Befragten beziehen 26,7 % (38 von 40 gültigen Antworten) neben dem monatlichen Einkommen weitere oder andere Einkünfte. Von diesen Personen beziehen neben dem monatlichen Einkommen:

- 47,5 % (19 von 40 gültigen Antworten) finanzielle Förderung durch die Familie,
- 7 Mal wurde bei Sonstiges ein Eintrag vorgenommen, und zwar viermal BAföG, zweimal aus den weiteren freiberuflichen Tätigkeiten und einmal Elterngeld,
- 15 % (6) Stipendium,
- 10 % (4) ALG II,
- 5 % (2) ALG I,
- 2,5 % (1) Sonderzahlungen (Urlaubsgeld, Weihnachtsgeld o. ä.),
- 2,5 % (1) Einkünfte aus Geldanlagen, Immobilien,
- 0 Rentenbezüge.

Bei den Personen, die ein Stipendium beziehen, beträgt die Höhe des Stipendiums im Durchschnitt 731 Euro im Monat, wobei die Höhe zwischen 350 und 1150 Euro im Monat schwankt. Die Höhe des Stipendiums haben die Befragten als Zahl selbst eingegeben.

Differenzierte Aussagen zum Einkommen sollen anhand einiger Korrelationen getroffen werden. Als erstes wird die Art der Beschäftigung dem Einkommen gegenübergestellt.

Beschäftigungsart	k. A.	< 500 €	500 bis 1000 €	1001 bis 1500 €	1501 bis 2000 €	2001 bis 2500 €	2501 bis 3000 €	3001 bis 3500 €	3500 und mehr	Gesamtanzahl
Vollzeiterwerbstätig	3	0	4	5	3	8	7	6	4	37
Teilzeiterwerbstätig	0	1	2	13	5	5	3	2	0	31
Geringfügig erwerbstätig, 400-Euro-Job, Minijob	1	14	3	1	0	0	0	0	0	18
Gelegentlich oder unregelmäßig beschäftigt	1	5	7	0	0	0	0	0	0	12
Arbeitslos	6	11	1	0	0	0	0	0	0	12
In einer beruflichen Ausbildung/Lehre	1	2	1	0	0	0	0	0	0	3
In einer Umschulung	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
Mutterschafts-, Erziehungsurlaub, Elternzeit o. a. Beurlaubung	1	1	1	1	1	0	0	0	0	4
Selbstständig/freiberuflich tätig	2	3	3	2	2	0	0	0	0	10
Beamte/r	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Trainee, Referendar/in, Volontär/in	0	1	2	1	0	0	0	0	0	4
Praktikant/in	0	9	3	0	0	0	0	0	0	12
Student/in	10	27	11	4	0	0	1	0	0	43
Doktorand/in	0	1	0	11	1	6	0	0	0	19

Abbildung 51: Korrelation zwischen Einkommen und Beschäftigungsart (N=absolut)

Besonders interessant sind die ersten beiden Kategorien, Vollzeit- und Teilzeiterwerbstätig, im Verhältnis zum Einkommen. Hier wird noch einmal sehr deutlich, dass sich die Einkommen auf einem niedrigen Niveau bewegen. Zieht man zum Vergleich eine wissenschaftliche Mitarbeiterstelle in Berlin heran, bei der das Einstiegsgehalt im Tarifbereich E 13 Gruppe 1 bei 3300 Euro brutto im Monat liegt, fällt auf, dass

gerade zehn Befragte (6,6 % von 150 Personen) mit einer Vollzeittätigkeit und zehn (6,6 % von 150 Personen) mit einer Teilzeittätigkeit in diese Gruppe fallen. Bei einer Vollzeittätigkeit liegt der TVL 13 Gruppe 1 in Berlin bei 3300 € und bei einer 75%-Teilzeittätigkeit bei 2475 €. ¹³⁹

Von den Personen, die einer Vollzeiterwerbstätigkeit nachgehen, erzielt fast die Hälfte ein Einkommen zwischen 1500 und 2000 Euro brutto im Monat. Die Einkommensstruktur dieser Gruppe wird im folgenden Tortendiagramm genau dargestellt.

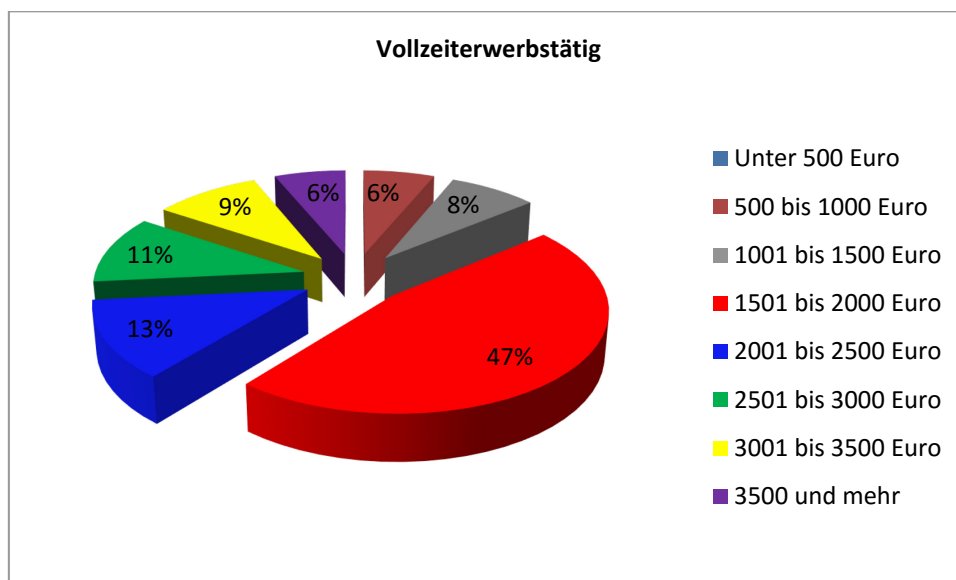


Abbildung 52: Monatliches Bruttoeinkommen der Gruppe Vollzeiterwerbstätig in %

In der Gruppe der Absolvent/innen, die bereits einen Masterabschluss erlangt haben und somit sich nicht mehr im Studium befinden, erhält die größte Gruppe dieser Kategorie ein Einkommen zwischen 1000 und 1500 Euro im Monat. Dies trifft für ein Viertel der Absolvent/innen mit einem Masterabschluss zu. Ein knappes weiteres Viertel (23,6 %) gab an, zwischen 1500 und 2500 Euro zu verdienen, und lediglich 14 % verdienen 3000 Euro brutto im Monat und mehr.

Ich habe untersucht, ob es Zusammenhänge zwischen dem Einkommen, dem Berufsfeld und der Arbeitszeit gibt. Die Tabelle mit der detaillierten Darstellung der Korrelationsergebnisse befindet sich im Anhang in der Abbildung 65. Bei der Korrelation dieser drei Variablen müssen Aussagen zu Tendenzen sehr vorsichtig formuliert werden, da es sich in jeder Kategorie um sehr kleine Fallzahlen handelt. Interessant ist die Kategorie „*Dolmetschen und Übersetzen*“, da dort für Vollzeittätigkeiten die Einkommensspanne zwischen 500 € und 3500 € und mehr liegt.

¹³⁹ Quelle: <http://oeffentlicher-dienst.info/tv-l/berlin/>; letzter Zugriff 30.07.2014.

In der niedrigsten Kategorie, unter 500 Euro, liegen „PR/ÖA Teilzeit“ und „Sozialer gemeinnütziger Bereich Teilzeit“. In der höchsten Kategorie, 3500 € und mehr, liegen:

- Beratung Voll- und Teilzeit,
- Bildung Vollzeit,
- Dolmetschen/Übersetzen Vollzeit,
- Lobbyarbeit Vollzeit,
- Politik Vollzeit,
- PR/ÖA Vollzeit.

Auf die geschlechtsspezifische Einkommenssituation wird an dieser Stelle kurz eingegangen. Da der Anteil männlicher Befragter im Sample sehr gering ist, lassen sich keine repräsentativen Aussagen treffen. Bei der Vollzeit-Kategorie zeigt sich bei den Männern eine Rechtsschiefe und somit eine Verlagerung der Einkommenskurve hin zu den Kategorien mit einem höheren Einkommen, wobei bei den Frauen eine Linksschiefe vorliegt. Die Einkommenssituation, die lt. Statistischem Bundesamt in Deutschland zu verzeichnen ist,¹⁴⁰ dass Frauen insbesondere mit einem HSA ein niedrigeres Einkommen als Männer erreichen, trifft auf die befragten Absolvent/innen tendenziell auch zu.

	bis 500 €	500 bis 1000 €	1001 bis 1500 €	1501 bis 2000 €	2001 bis 2500 €	2501 bis 3000 €	3001 bis 3500 €	3500 € und mehr
Vollzeit								
Weiblich	0	2	4	2	6	5	2	2
Männlich	0	1	1	1	2	2	3	2
Teilzeit								
Weiblich	1	1	10	3	3	2	1	
Männlich	0	1	2	2	2	1	1	

Abbildung 53: Korrelation Geschlecht – Einkommen – Arbeitszeit¹⁴¹

¹⁴⁰ Frauen in Deutschland erreichen mit einem Tertiärabschluss im Durchschnitt 72 % des Einkommensniveaus der Männer (Albiser/Wittenberg, 2014, S. 12). Im Jahr 2010 lag der Verdienstunterschied zwischen Frauen und Männern in Deutschland insgesamt bei 22 % und für die Gruppe Arbeitnehmer in leitender Stellung sogar bei 24 % (https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/VerdiensteArbeitskosten/VerdiensteVerdienstunterschiede/Tabellen/GPG_Arbeitsplatz.html ; letzter Zugriff 17.09.2015).

¹⁴¹ Für die Kategorie Geschlecht „Ich fühle mich keiner der genannten Kategorien zugehörig“ gab es eine Angabe zum Einkommen, die in die Gruppe 1001–1500 € Bruttomonatseinkommen bei einer Teilzeitstelle gehört.

Einkommenssituation beim beruflichen Einstieg

Abschließend soll zur finanziellen Situation der Absolvent/innen untersucht werden, wann sie sich erstmals selbstständig durch Erwerbstätigkeit finanzieren konnten. Die folgende Grafik stellt die Antworten dar.

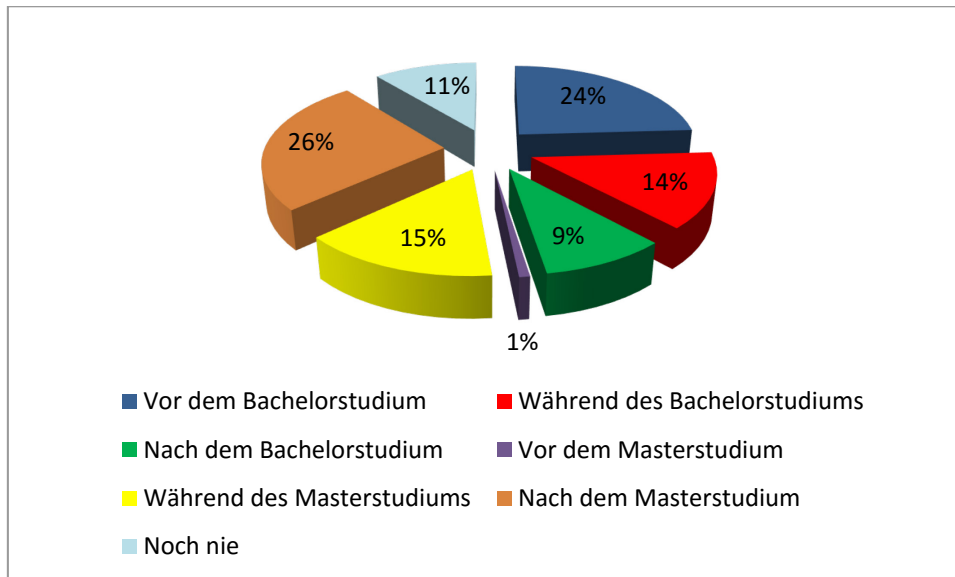


Abbildung 54: Wann haben Sie die erste Erwerbstätigkeit, von der Sie sich selbstständig finanzieren konnten, ausgeübt?

(Prozentangaben beziehen sich auf 128 Personen, die diese Frage beantwortet haben)

Es zeigt sich, dass die größte Gruppe der Absolvent/innen (26 %, 33 Personen) – wie zu erwarten – nach dem Masterabschluss die erste Erwerbstätigkeit hatte, von der die Personen sich selbstständig finanzieren konnten. Die zweitgrößte Gruppe (24 %, 31 Personen), und dies ist überraschend, hat bereits vor dem Bachelorstudium eine Erwerbstätigkeit ausgeübt, von der die Personen sich selbstständig finanzieren konnten. Beachtlich ist auch, dass die Gruppe derer, die noch nie von einer Erwerbstätigkeit selbstständig leben konnten, 11 % (14 Personen) umfasst. Dies bestätigt einerseits, dass die Absolvent/innen eher niedrige Einkünfte erzielen, und ist andererseits darauf zurückzuführen, dass ein Teil der Befragten zum Zeitpunkt der Befragung sich noch auf der Suche nach dem beruflichen Einstieg oder sich im Masterstudium befand, der berufliche Einstieg also noch nicht vollzogen war.

11.5.6 Zwischenfazit zur beruflichen Situation

Die Situation der Befragten zum Zeitpunkt des Interviews gestaltet sich sehr unterschiedlich und wurde soeben detailliert analysiert. Die wesentlichen Aspekte sollen hier zusammengefasst dargestellt werden. Die größte Gruppe der Befragten kennzeichnen die Merkmale vollzeiterwerbstätig und angestellt. Die nächstgrößte Gruppe ist vollzeit- und teilzeiterwerbstätig und Student/in. Die Analyse der Berufsfelder hat ergeben, dass sich die meisten im Berufsfeld Forschung und Wissenschaft bewegen

und die zweitgrößte Gruppe sich mit Themen der Bildung, Lehre und außeruniversitären Bildungsarbeit auseinandersetzt. Bis auf wenige Ausnahmen bewegen sich die Befragten in klassischen Berufsfeldern für Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen. Bemerkenswert ist, dass ein Drittel der Befragten mehreren Tätigkeiten nachgeht, was in den Untersuchungen am Institut für Sozialwissenschaften bzw. für Europäische Ethnologie auch erkennbar ist. Bei den Sozialwissenschaftler/innen gaben 18 % an, dass sie zwei Beschäftigungsverhältnisse gleichzeitig haben/hatten (vgl. Kubiak, 2013). Bei den Ethnolog/innen verhält es sich wie hier, dass ca. ein Viertel (22 %) zwei und mehr Beschäftigungen nachgeht (Imeri/Bose, 2013, S. 22). Bei den Ethnolog/innen ist der Anteil der Berufspatchworks unter den Bachelorabsolvent/innen höher.

Im Durchschnitt arbeiten die Befragten im Rahmen der ersten Stelle 25 Stunden pro Woche, 4 Stunden im Rahmen der zweiten Stelle und 0,4 Stunden für die dritte Tätigkeit. Zu beachten ist, dass nur ein kleiner Teil, zum Teil trotz Mehrfachbeschäftigungen, keine Wochenarbeitszeit von 40 Stunden erreicht.

Die Befragten sind der Meinung, dass für die Einstellung und das Ausüben der aktuellen Tätigkeit/en insbesondere persönliche Eigenschaften, der Hochschulabschluss sowie erste praktische Erfahrungen besonders ausschlaggebend sind. Eine geringe oder keine Rolle spielten dagegen die Promotion oder spezielle DV-Kenntnisse.

An dieser Stelle soll noch auf den Arbeitsbegriff einiger Absolvent/innen hingewiesen werden. Es ist interessant, dass mehrfach von Absolvent/innen ein sehr breiter Arbeitsbegriff angewandt wurde und Reproduktionsarbeit und auch Ehrenamt als Erwerbstätigkeiten genannt wurden.

Die Analyse des Einkommens zeigt, dass das Einkommensniveau der Befragten eher niedrig ist. Lediglich 7 % der Befragten mit einer Vollzeittätigkeit und 7 % mit einer Teilzeittätigkeit erzielen ein Einkommen, welches dem Tarifniveau eines wissenschaftlichen Mitarbeiters/einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin im öffentlichen Dienst entspricht. Zu diesem Ergebnis kam auch die Studie am Institut für Europäische Ethnologie, bei der mehr als ein Drittel der Befragten ein monatliches Bruttoeinkommen von unter 1500 Euro verdiente. Auch dort erzielten insbesondere Absolvent/innen im Bereich Wissenschaft und Forschung ein – in Bezug zum Sample – höheres Einkommen (Imeri/Bose, 2013, S. 27).

Bei den Sozialwissenschaftler/innen der anderen erwähnten Studie lag das Durchschnittsbruttoeinkommen für den ersten Job bei 1300 Euro pro Monat und für den zum Interviewzeitpunkt aktuellen Job bei knapp 2800 Euro im Monat (vgl. Kubiak, 2013).

Zieht man zum Vergleich die Ergebnisse der Mikrozensus-Erhebung von 2004 heran, zeigt sich, dass Geisteswissenschaftler/innen generell ein niedrigeres Einkommen vorweisen als Absolvent/innen anderer Fächer. Das durchschnittliche Monatsnettoeinkommen bei einer Vollzeitstelle lag dort für Geisteswissenschaftler/innen zwischen 2900 und 3200 Euro im Monat, wohingegen die Gruppe der anderen Akademiker/innen ein Durchschnittseinkommen von 4000 bis 4500 Euro angibt (Kräuter/Oberlander/Wießner, 2008, S. 40).

Als überraschendes Ergebnis meiner Befragung soll herausgestellt werden, dass die zweitgrößte Gruppe der Befragten (ein Viertel) bereits vor Antritt des Bachelorstudiums die erste bezahlte Stelle hatte, von der der eigene Lebensunterhalt finanziert werden konnte.

11.6 Beruflicher Werdegang der Absolvent/innen

Hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit wird in Absolvent/innenstudien immer auch nach dem beruflichen Einstieg gefragt. Bevor auf die Ergebnisse meiner Befragung eingegangen wird, werden die Ergebnisse des 12. Studierendensurveys diesbezüglich vorgestellt. Die dort durchgeführte Langzeitreihe zeigt, dass bei den Studierenden der Optimismus hinsichtlich der beruflichen Chancen weiter anhält, sich jedoch für die einzelnen Fachgebiete signifikante Unterschiede abzeichnen. Insgesamt erwarten 70 % der Studierenden an Universitäten und 76 % an Fachhochschulen nur geringe Schwierigkeiten bei ihrem Berufsstart (Ramm u. a., 2014, S. 375). Für die Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen zeigt sich jedoch gedämpfter Optimismus. Rund 35 % der Studierenden der Geisteswissenschaften gehen davon aus, dass ernsthafte Schwierigkeiten beim beruflichen Einstieg auf sie zukommen, 17 % rechnen mit Arbeitslosigkeit und 18 % gehen davon aus, dass sie einer beruflichen Tätigkeit nachgehen werden, die nicht ihrer Ausbildung entspricht. Noch deutlicher werden die Ängste, die Studierende der Geisteswissenschaften hinsichtlich des Berufsstartes haben, wenn man die Zahlen der Bachelor- und Masterstudierenden, die keinen Lehramtsabschluss gewählt haben, betrachtet. Hier sind nur noch 48 % der Bachelor- und 43 % der Masterstudierenden optimistisch (Ramm u. a., 2014, S. 380). Auch wenn also die Gesamtheit der Studierenden aktuell eher optimistisch ist, was den Berufsstart nach dem Studium angeht, so ist dies jedoch nur jeder dritte Studierende aus den Geisteswissenschaften (Ramm u. a., 2014, S. 382). Wie gestaltete sich der berufliche Einstieg der befragten Absolvent/innen?

11.6.1 Der berufliche Einstieg

Die Absolvent/innen wurden mittels einer geschlossenen Frage gebeten anzugeben, wie ausschlaggebend die 13 Kategorien für die Einstellung waren. Den Absolvent/innen wurden vier Antworten zur Auswahl vorgegeben. Diese Frage haben 143 Personen (63,3 %) beantwortet.

Anhand der Analyse der Mittelwerte lässt sich zeigen, dass es für einige Kategorien klare Tendenzen gibt und bei anderen keine eindeutigen Signifikanzen erkennbar sind. Je höher der Mittelwert, desto weniger ausschlaggebend ist die Variable für den Antritt der aktuellen Erwerbstätigkeit.

Merkmal	Mittelwert
Persönliche Eigenschaften	1,80
Hochschulabschluss	1,98
Erste praktische Erfahrungen	1,99
Bestimmte Referenzen	2,16
Spezielles Fachwissen	2,21
Bachelorabschluss	2,36
Umfangreiche praktische Erfahrungen	2,41
Spezielle methodische Kenntnisse	2,50
Spezielle Sprachkenntnisse	2,57
Hochschulabschluss in einem bestimmten Studienfach	2,57
Masterabschluss	2,67
Spezielle DV-Kenntnisse	2,78
Abgeschlossene Promotion	3,93

Abbildung 55: Wie ausschlaggebend waren folgende Aspekte, damit Sie die aktuelle Tätigkeit antreten konnten? (Mittelwerte)

Die Kategorien „persönliche Eigenschaften“, „Hochschulabschluss“ und „erste praktische Erfahrungen“ waren „sehr ausschlaggebend“ und „eher ausschlaggebend“, um die aktuelle Tätigkeit antreten zu können. Die Kategorie abgeschlossene Promotion spielte dagegen fast keine Rolle beim Antritt der aktuellen Tätigkeit. Um dies noch stärker zu verdeutlichen, stellt die folgende Grafik kumulierte Prozentangaben für die jeweilige Kategorie dar.

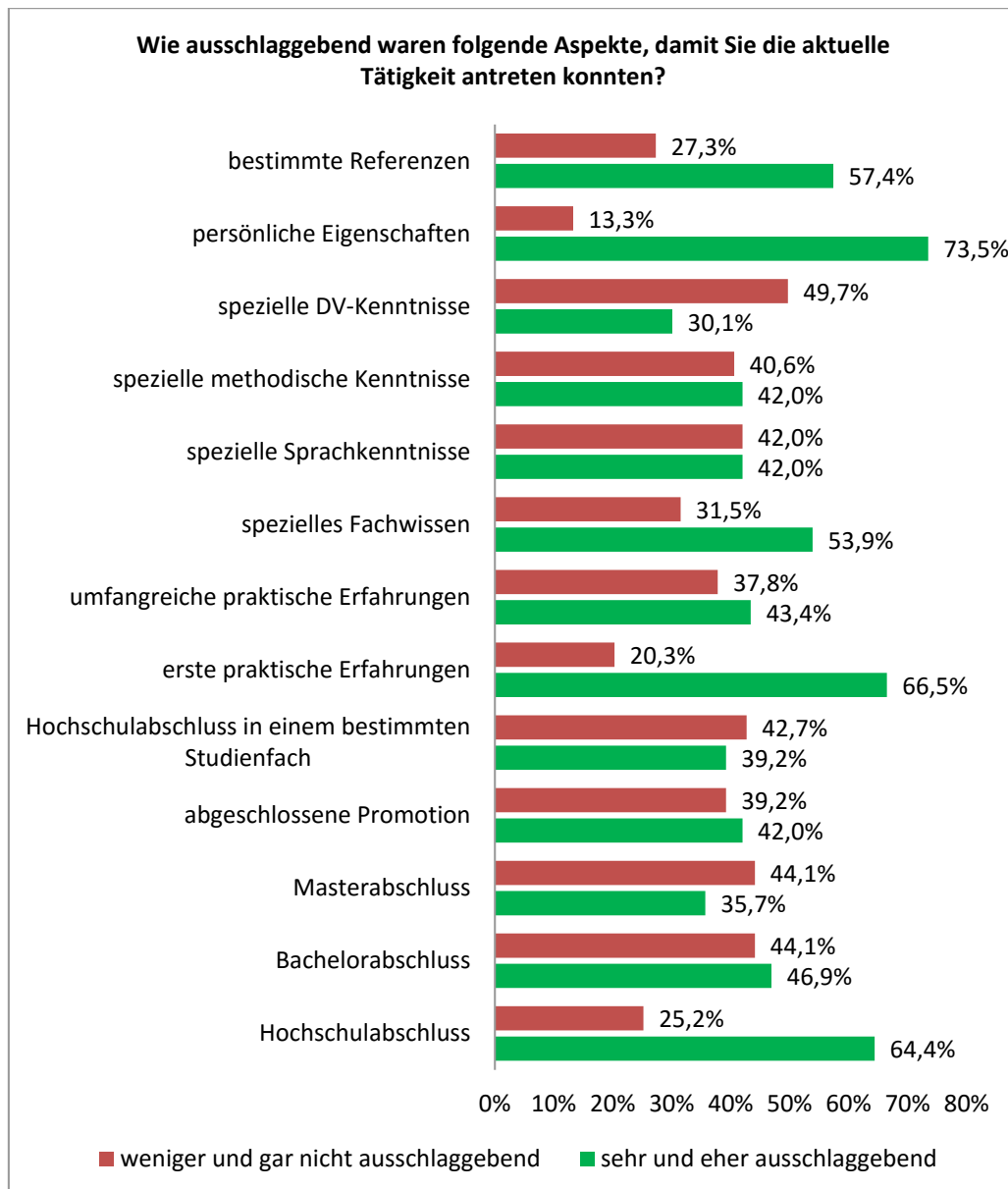


Abbildung 56: Wie ausschlaggebend waren folgende Aspekte, damit Sie die aktuelle Tätigkeit antreten konnten? (Kumulierte %-Angaben bei 143 Antworten)

Neben den vorgegebenen Kategorien hatten die Befragten wieder die Möglichkeit, unter Sonstiges eigene Kategorien zu benennen. Folgende Dinge wurden genannt:

- politische Kontakte
- Tätigkeit als studentische Hilfskraft
- Immatrikulation als Student
- Kontakte
- Berufserfahrung
- Berufsausbildung
- Parteimitgliedschaft
- spezielle Erfahrungen

Neben den Anforderungen, die erforderlich waren für die erste Stelle, ist hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit interessant, wie lange die Absolvent/innen benötigten, um den Einstieg in die erste Erwerbstätigkeit nach dem HSA zu finden. Die Absolvent/innen hatten die Möglichkeit, die genaue Anzahl der Monate einzutragen. Diese Frage wurde von 148 Personen (65 %) beantwortet. Im Durchschnitt hat es 2,2 Monate gedauert. Die Standardabweichung beträgt 4, wobei die Angaben sich zwischen 0 und 30 Monaten bewegen. Die größte Gruppe (68,2 % von 148 Personen) hat 0 eingetragen. Das ist sehr ungewöhnlich für Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften und deutet auf einen Fehler hin. Es ist möglich, dass der Fehler im Befragungstool von Unipark liegt. Die 0 wird als Code bei geschlossenen Fragetypen vergeben, wenn der Teilnehmer die Frage zwar gesehen, aber nicht beantwortet hat. Zählt man die Angaben, die eine 0 haben, als fehlende Angaben, so haben lediglich (20,7 % (47 Personen) die Frage beantwortet und die durchschnittliche Anzahl an Monaten bis zum Antritt der ersten Stelle liegt bei 6,7 Monaten. Dieser Wert entspricht auch denen aus bereits vorliegenden Studien zum beruflichen Einstieg von Akademiker/innen. In der Studie am Institut für Europäische Ethnologie haben 25 % der Befragten sofort eine Erwerbstätigkeit aufgenommen, bei 16 % hat es bis zu drei Monate gedauert, 15 % haben bis zu zwölf Monate benötigt und bei 13 % hat es mehr als zwölf Monate gedauert (Imeri/Bose, 2013, S. 35). Bei der Absolvent/innenbefragung der HU Berlin von 2008 betrug die durchschnittliche Zeit bis zum beruflichen Einstieg fünf Monate. Bei den Absolvent/innen des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien hat die Hälfte der Befragten die erste Stelle innerhalb von sechs Monaten nach dem Abschluss gefunden, wovon 40 % innerhalb der ersten drei Monate. Mehr als ein Jahr für den beruflichen Einstieg benötigte mehr als ein Viertel der Absolvent/innen des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien (Kriszio/Pache, 2012, S. 27).

Die genaue Aufteilung der Monate, die die Befragten bis zum Antritt der ersten Stelle benötigten, ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

Monate		Häufigkeit (absolut)	Gültige Pro- zente
Gültig	1	7	14,9
	2	4	8,5
	3	4	8,5
	4	4	8,5
	5	4	8,5
	6	5	10,6
	7	2	4,3
	8	4	8,5
	9	1	2,1
	10	2	4,3
	12	8	17,0
	20	1	2,1
	30	1	2,1
	Gesamt	47	100,0
Fehlend	-77	180	
Gesamt		227	

Abbildung 57: Wie viele Monate hat es gedauert, bis Sie nach dem Studienabschluss Ihre erste Erwerbstätigkeit begonnen haben?

Demnach hat die größte Gruppe der Absolvent/innen zwölf Monate bis zum Antritt der ersten Stelle benötigt.

Zu vergleichbaren Ergebnisse kamen Fabian/Rehn/Brandt/Briedis bei ihrer Untersuchung. Sie haben zudem untersucht, wie sich der berufliche Einstieg von Absolvent/innen verschiedener Fachbereiche gestaltet. Absolvent/innen geisteswissenschaftlicher Fächer gehören in die Gruppe, bei denen sich der Berufseinstieg „*zum Teil problematisch*“ gestaltet. Bei ihnen besteht eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass Schwierigkeiten bei der Beschäftigungssuche eintreten. Der Suchprozess in der ersten Phase nach dem Studienabschluss wird hier seltener erfolgreich abgeschlossen als bei Absolvent/innen mit gutem Berufsstart¹⁴² (Fabian/Rehn/Brandt/Briedis, 2013, S. 160).

11.6.2 Beruflicher Werdegang nach dem Einstieg

Die Absolvent/innen wurden gefragt, ob sie nach ihrem Studienabschluss die Erwerbstätigkeit bereits gewechselt haben, damit man sich ein genaueres Bild über den beruflichen Werdegang der Befragten machen kann. Diese Frage wurde von 124 Personen beantwortet, wobei die absolute Mehrheit der Befragten und zwar 87 (70,2 %) die Stelle bisher nicht gewechselt hat. Die Antwort „*Ja – seit dem Bachelorabschluss habe ich die Erwerbstätigkeit gewechselt*“ wurde von 18 Personen (14,5 %) gewählt und „*Ja – seit dem Masterabschluss habe ich die Erwerbstätigkeit gewechselt*“ wurde von 19 Personen (15,3 %) gewählt.

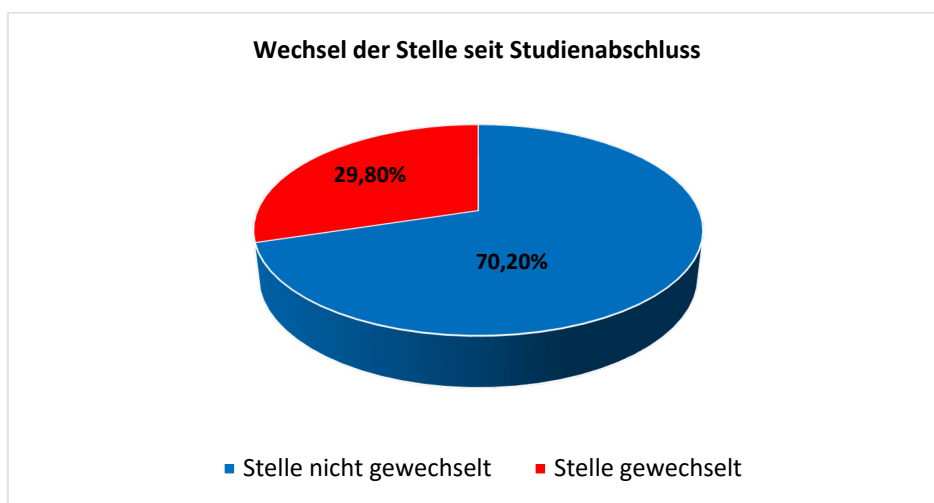


Abbildung 58: Haben Sie nach dem Studienabschluss bereits die Stelle gewechselt? (Angabe in % bezogen auf 124 gültige Antworten)

¹⁴² Zur Gruppe mit gutem Berufsstart (52 %) zählen bei Fabian Staatsexamensabschlüsse (Jurist/innen, Mediziner/innen, Lehrer/innen). Zur Gruppe mit zumeist gutem Berufsstart (27 %) gehören ingenieurwissenschaftliche Fachrichtungen, Studiengänge der Informatik, der Wirtschafts- und Naturwissenschaften sowie sozialpflegerische Studiengänge, und zur Gruppe mit teilweise problematischem Einstieg (21 %) zählen die Absolvent/innen der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen, der Agrar- und Ernährungswissenschaften, der Architektur und Raumplanung sowie der Geografie und der Pädagogik (Fabian, 2014, S. 158f.).

Die Mehrheit der Personen, die die Erwerbstätigkeit bereits gewechselt hat, hat dies einmal getan. Dies trifft auf 61,8 % (21 Personen) zu. Weitere 26,5 % (9 Personen) wechselten die Stelle bereits zweimal und 8,8 % (3 Personen) haben schon dreimal und eine Person (2,9 %) hat bereits fünfmal die Stelle gewechselt.

Aus welchen Gründen heraus die Stelle gewechselt wurde, folgt:

- 36 %¹⁴³ Eine andere, für mich attraktivere Stelle gefunden
- 32 % Tätigkeit entsprach nicht den Vorstellungen
- 25 % Arbeitsvertrag endete
- 7 % Projektende

Neben der Auswahl der vorgegebenen Gründe konnten die Absolvent/innen eigene Gründe angeben. Diese Möglichkeit wurde von acht Personen genutzt. Die Antworten werden hier wiedergegeben:

- Aufstieg aufgrund des Abschlusses
- Erwerbstätigkeit bedeutet nicht Festanstellung
- genieße die mehrgleisige Arbeit
- Land verlassen/Umzug ins Heimatland
- private Gründe
- Wechsel der Fachrichtung
- zurück zu Beschäftigung mit Bezug auf Studium

11.6.3 Arbeitslosigkeit

Akademiker/innen sind von allen Erwerbstätigen-Gruppen am wenigsten von Arbeitslosigkeit betroffen, aber dass es für die Fachdisziplinen Unterschiede gibt, wurde bereits dargestellt. Für die Thematik Beschäftigungsfähigkeit von Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen ist interessant zu untersuchen, ob Arbeitslosigkeit ein relevantes Problem darstellt, was eine negative Beschäftigungsfähigkeit darstellen würde. Aus diesem Grund habe ich den Absolvent/innen die Frage gestellt: „*Gab es seit Ihrem letzten Studienabschluss Phasen von Arbeitslosigkeit, Phasen, in denen Sie nicht erwerbstätig waren?*“

Von den 227 befragten Absolvent/innen haben 142 (63 %) Personen die Frage beantwortet. Für 56 (39,4 %) Personen trifft es zu, dass sie nach dem Studienabschluss bereits arbeitslos oder nicht erwerbstätig waren. Die Mehrheit der Absolvent/innen, und zwar genau 86 (60,6 %), war nicht in einer solchen Situation.

¹⁴³ Prozentangaben beziehen sich auf 38 Personen, die die Frage beantwortet haben.

Im Durchschnitt betrug die Zeit der Arbeitslosigkeit 9,21 Monate.¹⁴⁴ Die Spanne reicht hier von 1 Monat bis zu 36 Monaten mit einer Standardabweichung von 9,2. Es zeichnen sich einige Häufungen ab:

N=% bei 48 Personen		
• 1 Monat	7 Personen	14,6 %
• 12 Monate	7 Personen	14,6 %
• 7 Monate	6 Personen	12,5 %
• 2 Monate	5 Personen	10,4 %
• 6 Monate	5 Personen	10,4 %

Die Absolvent/innen wurden gebeten im Freitextformat anzugeben, was sie in der Zeit der Arbeitslosigkeit oder Nichterwerbstätigkeit gemacht haben. Folgende Dinge wurden genannt: Von den 56 Personen, die bei der Eingangsfrage, ob es Zeiten von Arbeitslosigkeit oder Nichterwerbstätigkeit gab, haben 40 Personen angegeben, womit sie in dieser Zeit beschäftigt waren. Bei 18 Personen gab es Mehrfachnennungen wie zum Beispiel *„Zur Zeit bin ich nicht erwerbstätig, bereite mich auf eine Promotion vor und arbeite 5 Stunden die Woche als Honorarkraft.“*, *„Praktikum, Weiterbildung, auf Messen/Veranstaltungen informiert“*, *„Einzelhandel Verkauf, (kaum) bezahltes Praktikum, kleinere Arbeiten als Selbstständige, Assistenz in Galerie, Assistenz einer Künstlerin“*. Eine Person beschrieb an dieser Stelle, dass sie/er nach einer zwölfmonatigen Arbeitslosigkeit ein Teilzeit-Masterstudium aufgenommen und nebenbei weiterhin in einem Pflegeberuf gearbeitet hat. Es gibt außerdem Beschreibungen, aus denen hervorgeht, dass die Zeit der Arbeitslosigkeit nach einem erfolgreich abgeschlossenen Hochschulstudium als sehr belastend wahrgenommen wurde. Die Absolvent/innen schrieben z. B. *„verzweifelte Jobsuche nach einem wertlosen Master“* oder *„intensive Arbeitssuche und Weiterbildung Karriere-management, Weiterbildung Casting für Film und Fernsehen, unbezahltes Praktikum als Regisseurin und Dramaturgin“*.

Die folgende Grafik soll verdeutlichen, womit sich Akademiker/innen während der Zeit der Arbeitslosigkeit oder Nichterwerbstätigkeit beschäftigen.

¹⁴⁴ Von den 56 Personen, die bereits arbeitslos oder für eine Zeit nicht erwerbstätig waren, haben 48 Personen angegeben, wie lange die Zeit andauerte.



Abbildung 59: Was haben Sie während der Zeit, in der Sie nicht erwerbstätig waren, gemacht?
(N=absolut)

Unter Sonstiges wurden folgende Dinge zusammengefasst:

- Arbeitsunfähigkeit
- Bundesfreiwilligendienst
- Das ist meine aktuelle Situation
- MAE-Maßnahme, berufliche Reha
- politische Bildungsarbeit
- Therapie
- Umzug in eine neue Stadt

Bei der Auswertung der Angaben zu dieser Frage fällt auf, dass die Absolvent/innen neben der Arbeitssuche und dem Bewerbungsprozess Gelegenheitsjobs zur Finanzierung des Lebensunterhaltes ausüben und sich parallel weiterbilden, um proaktiv die Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern.

11.6.4 Zwischenfazit

Die befragten Absolvent/innen haben im Durchschnitt 6,7 Monate benötigt, um den beruflichen Einstieg nach Studienabschluss zu bewerkstelligen und liegen damit leicht über dem Durchschnitt der Gesamtverbleibstudie der HU Berlin, der fünf Monate beträgt.

Fast drei Viertel der Absolvent/innen hat nach dem beruflichen Einstieg die Erwerbstätigkeit noch nicht gewechselt. Die 15 % der Absolvent/innen, die die Stelle bereits gewechselt haben, haben dies mehrheitlich einmal getan, wobei als Hauptgrund eine attraktivere Stelle gefunden zu haben angegeben wurde.

Interessant ist, dass 40 % der Befragten nach dem Studienabschluss bereits arbeitslos oder nicht erwerbstätig waren und die durchschnittliche Dauer dieser Phase neun

Monate betrug. Die Mehrheit der Personen, die arbeitslos oder nicht erwerbstätig waren, hat sich in dieser Zeit mit dem Bewerben und der Jobsuche beschäftigt.

11.7 Beschäftigungsfähigkeit – die Sicht der Absolvent/innen

Die Absolvent/innen wurden konkret zur Beschäftigungsfähigkeit und zu ihrer Sicht auf die Fähigkeitsvermittlung in diesem Bereich befragt. Damit es keine Missverständnisse zum Begriff gibt, wurde vorab eine kurze Beschreibung skizziert. So wurde vor die eigentliche Fragestellung die Erläuterung gestellt: *„Im folgenden Abschnitt geht es um Ihre Beschäftigungsfähigkeit, also um die Fähigkeit, den Weg in den Arbeitsmarkt zu finden, sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten und bei Arbeitslosigkeit den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt zu meistern.“*

Die Frage *„Sind Sie der Meinung, dass das Studium in Bezug zu Ihrer Beschäftigungsfähigkeit/Employability beigetragen hat?“* wurde von 159 Personen (70 %) beantwortet. Es waren drei Antwortkategorien vorgegebenen, von denen die Befragten wie folgt auswählten:

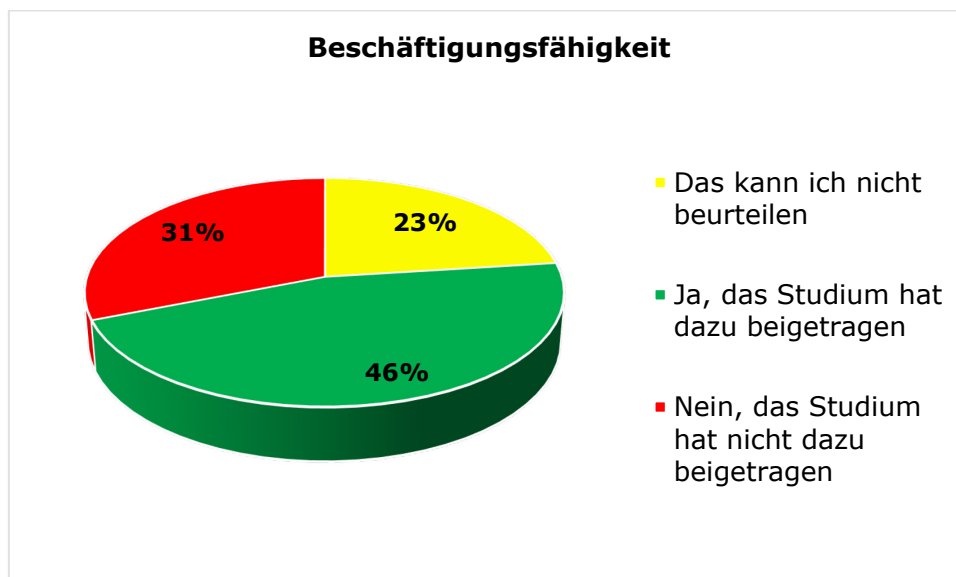


Abbildung 60: Sind Sie der Meinung, dass das Studium zu Ihrer Beschäftigungsfähigkeit/Employability beigetragen hat? (Prozentangaben beziehen sich auf 159 gültige Antworten)

Das Tortendiagramm zeigt deutlich, dass fast die Hälfte (72 Personen) der Befragten der Auffassung ist, dass das Studium Einfluss auf die Beschäftigungsfähigkeit hatte. Es zeigt aber auch, dass fast ein Drittel (49 Personen) die Meinung vertritt, dass dem nicht so war. Hier soll zum Vergleich nochmals der Datenbericht über die bundesweiten Ergebnisse des Studienqualitätsmonitors herangezogen werden. Die Befragung dort ergab, dass nur ein Viertel aller Studierenden sich durch das Studium im Bereich Beschäftigungsfähigkeit gefördert fühlt. Studierende von Universitäten bewerten die Vermittlung von praxisbezogenen Fähigkeiten eher schlecht und wesentlich schlechter als Studierende von Fachhochschulen, so sehen 46 % die Förderung von Teamfähigkeit, Zusammenarbeit und Aufgabenlösung mit anderen

durch ein universitäres Studium als realisiert an. Besonders schlecht wird der Aspekt der Berufs- und Praxisbezogenheit eingeschätzt. Hier waren lediglich 28 % der Universitätsstudierenden der Auffassung, dass dies im Rahmen des Studiums geleistet wird (Woisch/Willige/Grützmacher, 2014, S. 12).

Nach der Frage, ob das Studium dem Verständnis der Befragten nach zur Beschäftigungsfähigkeit/Employability beigetragen hat, wurden die Absolvent/innen gebeten, den Begriff aus der persönlichen Perspektive zu beschreiben. Vorab eine Anmerkung hierzu. Es gab mehrere Kommentare, dass es merkwürdig sei, einen Begriff zu beschreiben, für den gerade eine Definition vorgegeben war. Diese Dramaturgie wurde bewusst so gewählt, um den Absolvent/innen nach dem Fragenblock zur Einschätzung des Studiums eine gedankliche Überleitung zu bieten und dann nach dem thematischen Einstieg die Gelegenheit einer eigenen Ideenentwicklung zu geben. Von 71 abgegebenen Kommentaren waren vier dabei, die darauf hinwiesen, dass der Begriff bereits definiert wurde. Andererseits wurde viermal Kritik an dem Begriff an sich geäußert, von „BWLer Blabla“ bis „Mir gefällt das Wort nicht, und mich behaupten müssen auf dem Markt gefällt mir auch nicht ...“ und abschließend „Ich verwende den Begriff nicht und übernehme daher Ihre oben angegebene Definition ...“.

Von den Absolvent/innen wurde viermal angegeben, dass sie unter Beschäftigungsfähigkeit verstehen, dass das Studium Studierende befähigt, wissenschaftlich zu arbeiten und einen wissenschaftlichen Karriereweg einzuschlagen. Ein Absolvent formulierte es so: *„Unter Beschäftigungsfähigkeit verstehe ich, in den Bereichen arbeiten zu können, auf die das Studium ausgerichtet ist, vor allem Forschung und Wissenschaft.“* Ein anderer teilte mit, dass er der Meinung sei, dass diese Befähigung im Studium vermittelt wurde: *„Insofern das Masterstudium darauf ausgelegt ist, für die Beschäftigung im wissenschaftlichen Betrieb vorzubereiten, ist dies innerhalb des Studiums gelungen.“*

Mehrheitlich verstehen die Absolvent/innen unter Beschäftigungsfähigkeit die Befähigung, in einem für das absolvierte Studienfach relevanten Berufsfeld qualifiziert zu arbeiten, sich permanent neues (Fach-)Wissen anzueignen und sich weiterzubilden/-zuqualifizieren. Die Fähigkeit, einen abschlussadäquaten Job auszuüben, umfasst sowohl fachliche als auch soziale Fähigkeiten und die gesamte Palette an Soft Skills. Die Definitionen gehen von *„Unter Beschäftigungsfähigkeit verstehe ich die Kenntnisvermittlung und Aneignung sogenannter Softskills und Hardskills, um sich in einem Arbeitsverhältnis behaupten zu können“* über die konkrete Aufzählung von Eigenschaften, die dem Begriff Beschäftigungsfähigkeit zugeordnet werden: *„Flexibilität, Kreativität, Glaube an sich selbst, Ausdauer, Mobilität, gute Reaktionsfähigkeit, soziale Kompetenz, strategische aber flexible Planung“* bis hin zu *„Eine Art Variable, anhand derer auszumachen ist, wie einfach es ist im Arbeitsmarkt erfolgreich einzusteigen, d. h. unbefristete bzw. langfristige Vollzeitarbeit“*.

Des Weiteren wurde aufgezählt, dass Beschäftigungsfähigkeit die formale Befähigung für den Arbeitsmarkt darstellt, die mit dem HSA erworben wurde. *„Die Möglichkeit, mit den im Studium erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse[n] einer Beschäftigung nachzugehen.“*

Es zeigt sich, dass die Absolvent/innen Beschäftigungsfähigkeit mehrheitlich so interpretieren und anwenden, wie es im theoretischen Teil der Arbeit dargestellt wurde, und zwar als ganzheitlicher Begriff für die Phase des Erwerbslebens.

Thema dieser Arbeit ist herauszufinden, wie sich die einzelnen Akteure zur Beschäftigungsfähigkeit verhalten. Den Absolvent/innen habe ich daher die geschlossene Frage mit zehn Antwortvorgaben gestellt: „Was unternehmen Sie, um Ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten und zu verbessern?“ 64,3 % des Gesamtsamples (146 Personen) beantworteten diese Frage. Neben den zehn vorgegebenen Antwortkategorien gab es abschließend die Möglichkeit unter Sonstiges, weitere Maßnahmen zu beschreiben, mit denen an der eigenen Beschäftigungsfähigkeit gearbeitet wird.

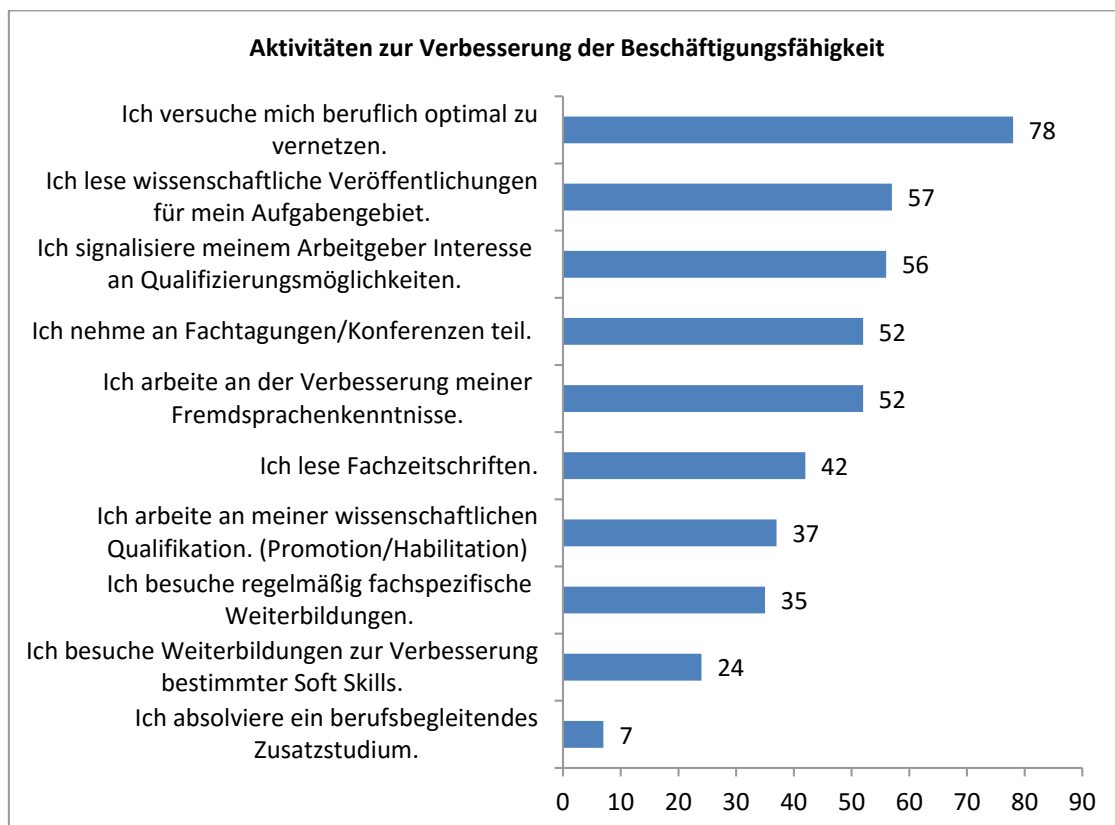


Abbildung 61: Was unternehmen Sie, um Ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten und zu verbessern? (N=absolut)

Über 50 % der Befragten entschieden sich für „Ich versuche mich beruflich optimal zu vernetzen.“ und damit für die am häufigsten gewählte Antwortkategorie. Den Aufbau und die Pflege des beruflichen Netzwerks interpretieren die Absolvent/innen als wesentliches Kriterium zum Erhalt und Ausbau der eigenen Beschäftigungsfähigkeit.

Neben dem beruflichen Netzwerk ist die fachliche Qualifikation für die Beschäftigungsfähigkeit bedeutend. Sowohl das Lesen von wissenschaftlichen Veröffentlichungen für das relevante Aufgabenfeld als auch die Teilnahme an Fachtagungen und Konferenzen sowie das Signalisieren von Interesse an Qualifizierung dienen der Verbesserung der Fachexpertise. Die große Bedeutung der Fremdsprachenkenntnisse deckt sich einerseits mit dem Erlernen von Fremdsprachen im Rahmen des Studiums

(vgl. Abbildung 38, S. 216), andererseits mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes (vgl. Abschnitt 10.5).

Bei dem Punkt Sonstiges wurde sieben Mal ein Studium/Zusatzstudium/Fernstudium angegeben. Des Weiteren wurde genannt „*Lektüre relevanter Fachblogs, Online-Vernetzung und Sichtbarkeit*“. Eine Person nannte eine neue Ausbildung und eine weitere teilte mit, dass der Arbeitgeber regelmäßig Weiterbildungen anbietet, an denen sie/er freiwillig teilnimmt.

Im Durchschnitt haben die Absolvent/innen 3,6 Antwortkategorien ausgewählt. Diejenigen, die lediglich eine, und diejenigen, die vier Antwortkategorien gewählt haben, stellen die größten Gruppen mit je 19,5 % (24 Personen). Keiner der Befragten hat alle zehn oder neun Antwortkategorien gewählt. Die Absolvent/innen, die eine Kategorie wählten, entschieden sich insbesondere für den Punkt „*Ich versuche mich beruflich optimal zu vernetzen.*“, gefolgt von „*Ich besuche regelmäßig fachspezifische Weiterbildungen.*“ und gleichermaßen von „*Ich arbeite an meiner wissenschaftlichen Qualifikation (Promotion/Habilitation).*“.

Interessant ist hier die detaillierte Analyse der Nutzung von Weiterbildungsangeboten in Bezug auf die Art der Beschäftigung. Bei der Studie am Institut für Europäische Ethnologie zeigte sich, dass es Unterschiede beim lebenslangen Lernen zwischen Selbstständigen und Angestellten gibt. Von den Befragten arbeitet/e ein Drittel der Angestellten an der Promotion und nur 16 % der Selbstständigen (Imeri/Bose, 2013, S. 41). Auch bei dieser Frage zum Weiterbildungsverhalten gibt es deutliche Unterschiede zwischen Angestellten, Selbstständigen und Doktoranden.

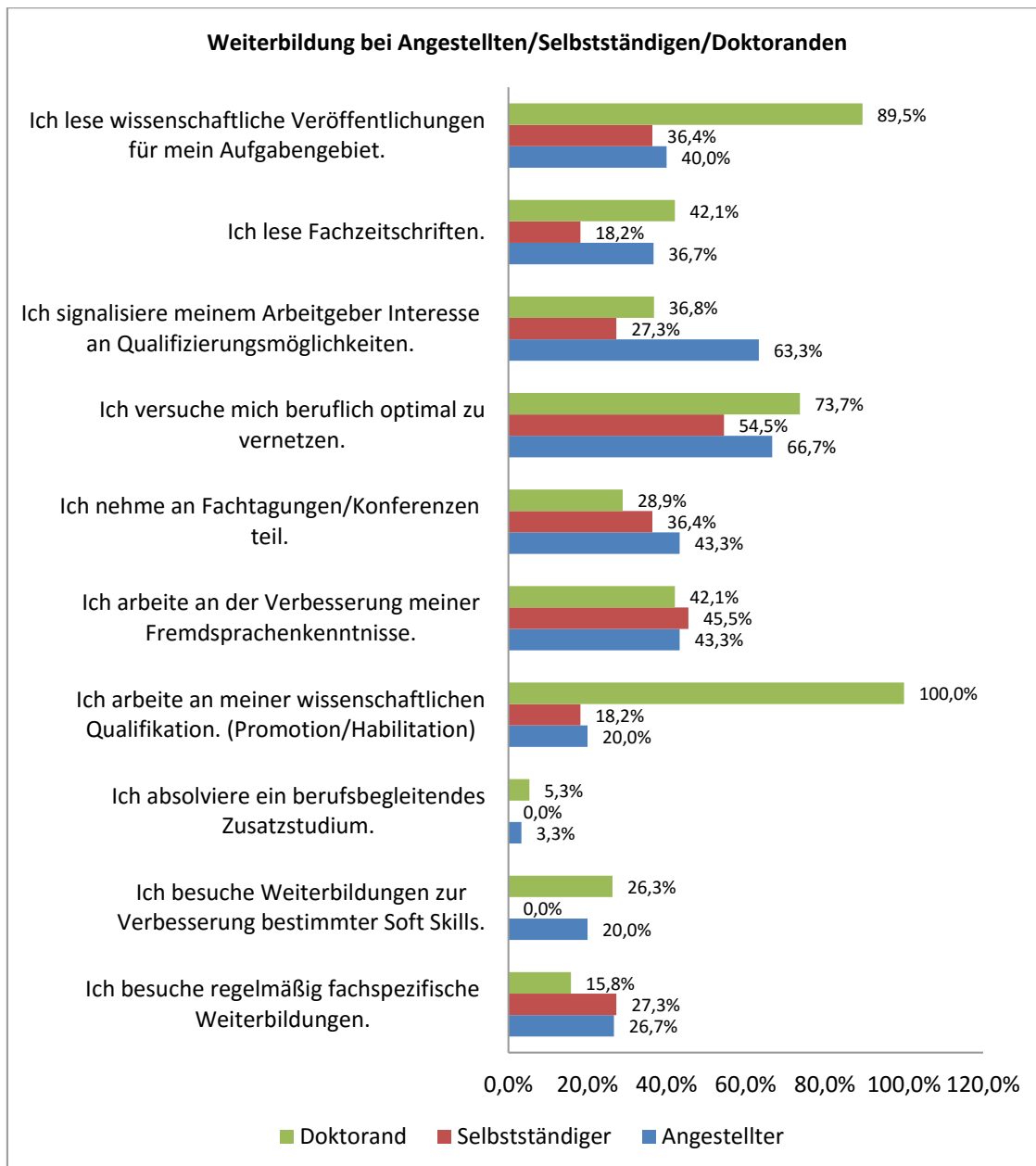


Abbildung 62: Korrelation zwischen Weiterbildungsmöglichkeiten und Angestellter, Selbstständiger, Doktorand

(%-Angaben beziehen sich auf die Untersuchungsgruppe)

Sowohl bei den Angestellten als auch bei den Selbstständigen liegt der Schwerpunkt bei „*Ich versuche mich beruflich optimal zu vernetzen.*“. Bei den Angestellten ist der Bereich „*Ich signalisiere meinem Arbeitgeber Interesse an Weiterbildung.*“ fast genauso stark ausgeprägt wie das Anstreben eines optimalen beruflichen Netzwerks. Das bei den Doktoranden 100 % die Kategorie „*Ich arbeite an meiner wissenschaftlichen Qualifikation (Promotion/Habilitation).*“ wählten, erklärt sich von selbst.

Bei den Angestellten liegen die Schwerpunkte beim Erwerb und Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit demnach beim Netzwerken, dem Signalisieren von Weiterbildungsinteresse sowie dem Erlernen oder Verbessern von Fremdsprachenkenntnissen gleich stark mit der Teilnahme an Fachkonferenzen.

Bei den Selbstständigen wird der Aufbau und die Pflege des Netzwerks gefolgt von der Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse wie auch der Teilnahme an Fachkonferenzen und dem Lesen von Fachzeitschriften.

Bei den Doktoranden folgt nach der wissenschaftlichen Qualifikation mit fast 90 % die Kategorie „*Ich lese wissenschaftliche Veröffentlichungen für mein Aufgabengebiet.*“ und drei Viertel arbeiten am Ausbau des persönlichen Netzwerks.

Diese Ergebnisse decken sich mit denen der Studie des Instituts für Europäische Ethnologie, bei der „... nur ein sehr geringer Teil ... überhaupt keine Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung genutzt haben“ (Imeri/Bose, 2013, S. 41). Die größte Gruppe der Ethnologen gab an, berufliche Weiterbildung und Auslandsaufenthalte wahrzunehmen, und bei der Abfrage der Netzwerkarbeit wurde von drei Viertel der Befragten der Aufbau des persönlichen Netzwerks genannt. In den anderen Studien, die hier bereits zum Vergleich herangezogen wurden, wurden diese Punkte nicht untersucht.

Zwischenfazit Beschäftigungsfähigkeit – Sicht der Absolvent/innen

In erster Linie wird der Begriff auf den Einstieg in den Arbeitsmarkt oder die Befähigung für den konkreten Arbeitsalltag beschrieben. In drei Fällen wurde erwähnt, dass es die Befähigung ist, einen besser oder gut bezahlten Job zu finden.

Stellt man die Definitionen des Begriffs Beschäftigungsfähigkeit aus der Online-Umfrage denen im Abschnitt 6.4 gegenüber, ist eine deutliche Überschneidung mit der Sicht der Wirtschaft erkennbar, die auch ein Fähigkeitenbündel unter Beschäftigungsfähigkeit verstehen, das insbesondere für die konkrete Arbeitssituation bedeutsam ist, und darüber hinaus die Befähigung, durch lebenslanges Lernen sich für Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt beschäftigungsfähig zu halten.

Knapp die Hälfte der Absolvent/innen ist der Auffassung, dass das Studium dazu beigetragen hat, die Beschäftigungsfähigkeit zu stärken. Ein knappes Drittel schätzt das nicht so ein. Die Absolvent/innen arbeiten selbst aktiv am Erhalt und Ausbau der persönlichen Beschäftigungsfähigkeit, indem mehr als die Hälfte das berufliche Netzwerk optimiert. Des Weiteren ist fast ein Drittel der Befragten aktiv in den Bereichen Lesen wissenschaftlicher Veröffentlichungen für das Fachgebiet, Signalisieren von Weiterbildungsinteresse sowie Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse, um die eigene Beschäftigungsfähigkeit auszubauen.

11.8 Fazit Absolvent/innenbefragung

Ziel der Befragung war, einerseits zu untersuchen, wie sich curricular verankerte Praxisanteile im Rahmen eines geistes- oder sozialwissenschaftlichen Studiums zur Beschäftigungsfähigkeit verhalten und andererseits wie Absolvent/innen aus diesen Fachrichtungen im Laufe ihres persönlichen Werdegangs (Bildungs- und Karrierewegs) ihre Beschäftigungsfähigkeit gestalten.

Das Sample zeichnet sich dadurch aus, dass:

- fast die Hälfte der Befragten bereits ein Studium abgeschlossenen hatte.

- fast die Hälfte aller Befragten vor dem Studium erwerbstätig war.
- ein Drittel der Absolvent/innen bereits vor dem Studium für längere Zeit im Ausland war.
- jede/r neunte vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen hatte.
- ein sehr kleiner Teil vorher Wehrdienst, Zivildienst oder ein freiwilliges Jahr absolviert hatte.

Für das Studium haben die Absolvent/innen nur etwas mehr als die Regelstudienzeit benötigt und es mehrheitlich mit sehr guten und guten Noten beendet.

Rückblickend bewerten die Absolvent/innen das Studium kritisch, wobei besonders negativ die Bereiche Fremdsprachenerwerb und Praxisbezug bewertet werden.

Die Absolvent/innen haben im Rahmen des Studiums insbesondere Fähigkeiten im wissenschaftlichen Arbeiten, wie sich in neue Themen einzuarbeiten, kritisches Denken, Kernthesen zu erkennen, eigene Fragestellungen zu entwickeln und zu bearbeiten, erworben. Die Fähigkeiten Kreativität, Ergebnisse zielgruppengerecht zu präsentieren, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit und lösungsorientiert zu arbeiten wurden nur mäßig oder gar nicht erworben. Hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit ist es bedenklich, wenn Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften im Rahmen des Studiums Kritikfähigkeit und zielgruppengerechtes, lösungsorientiertes Arbeiten nicht erwerben, da dies für die Berufsfelder der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen bedeutsam ist.

Während des Studiums hat die absolute Mehrheit praktische Tätigkeiten durchgeführt, die für die Beschäftigungsfähigkeit eine hohe Relevanz haben.

Die praxisorientierten Lehrveranstaltungen, die Bachelorstudierende im Rahmen des Studiums besuchen müssen, wurden hauptsächlich nach inhaltlichen Gesichtspunkten gewählt, wobei die Mehrheit der Veranstaltungen am eigenen Institut besucht wird. Die Einschätzung der Absolvent/innen hinsichtlich dieser praxisorientierten Lehrveranstaltungen und ihres Bezugs zur Arbeitspraxis fällt kritisch aus. Das ist bedenklich, da diese Veranstaltungen explizit eingerichtet wurden, um die Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent/innen zu erhöhen.

Die Untersuchung zeigte, dass die Anzahl der Vollzeiterwerbstätigen unter den Absolvent/innen überwiegt, wobei der Anteil der Absolvent/innen, die mehreren Beschäftigungen nachgehen und so auf Vollzeittätigkeit kommen, mit einem Drittel der Befragten hoch ist. Diese Art der Beschäftigung, die ich Beschäftigungspatchworks genannt habe, sind als Zeichen des Wandels der Arbeit zu interpretieren.

Die größte Gruppe der Befragten ist im Berufsfeld Wissenschaft und Bildung beruflich tätig. Das Einkommen, welches die Absolvent/innen angaben, ist eher niedrig. Nur ein sehr kleiner Teil der Befragten erzielt ein Einkommen, welches dem Tarifniveau des öffentlichen Dienstes für Hochschulabsolvent/innen entspricht. Auch dieser Aspekt, den ich klar als prekäre Beschäftigungssituation verstehe, ist eindeutig ein Merkmal der Zweiten Moderne. Neben dem niedrigen Einkommen zählen auch die Punkte Vertragsbefristung und auch mangelnde Absicherung (Kranken- und Rentenversicherung) in die Kategorie prekäre Beschäftigung.

Der Einstieg in den Arbeitsmarkt dauerte durchschnittlich 6,7 Monate und liegt damit über dem Durchschnitt der Einstiegsdauer, die in der Gesamtstudie der HU Berlin ermittelt wurde.

12 Zusammenführung der Ergebnisse

Mit dieser Dissertation wurde untersucht, wie sich die Einbindung von Praxisbezug und Berufsorientierung in die Studien- und Prüfungsordnungen im Rahmen der Bologna-Reform auf die Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent/innen der Geistes- und Sozialwissenschaften ausgewirkt hat.

Zunächst wurde unter Anwendung der Modernisierungstheorie der Frage nachgegangen, wie der Diskurs um die Beschäftigungsfähigkeit in den universitären Kontext gelangte. Die Hauptursache ist in der Modernisierung der Gesellschaft zu sehen, einer Gesellschaft, die geprägt ist durch neoliberale Politik und globalisierter Wirtschaft. Der Wandel der fordistisch-tayloristisch geprägten Industriegesellschaft zur individualisierten Wissensgesellschaft gibt Antworten auf die Frage, wieso Beschäftigungsfähigkeit im Kontext der Hochschulbildung diskutiert wird. Die Wissensgesellschaft, Gesellschaftstyp der Zweiten Moderne, ist hauptsächlich gekennzeichnet durch:

- Globalisierung der Wirtschaft,
- Tertiärisierung,
- Höherqualifizierung der Arbeit,
- Prekarisierung und Feminisierung der Arbeit,
- Wandel der Beschäftigungsformen,
- Individualisierung der Ungleichheit, wobei der Beruf kein Garant für die soziale Sicherheit auf Lebenszeit ist,
- Subjektivierung und Entgrenzung von Arbeit und Bildung,
- Abkehr von der „typischen“ Biografie der Industriegesellschaft und Wechsel zu Biografie-Diversität bezogen auf Bildung, Arbeit und Familie,
- Ökonomisierung, Heterogenisierung und Hierarchisierung der Bildung insbesondere durch die Fokussierung von New-Public-Management-Konzepten.

So lautete die These dieser Arbeit, dass die Veränderungen der gesellschaftlichen Teilbereiche Arbeit und Bildung neue Formen der Arbeit und umfangreiche Reformen im Bildungsbereich nach sich gezogen haben; Bildungsreformen, die u. a. darauf abzielen, Individuen mittels eines modernisierten Bildungssystems für ein Leben in der Gesellschaft der Zweiten Moderne zu befähigen.

Für die hier untersuchte Gruppe der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen trifft das Berufskonzept der Industriegesellschaft nicht mehr zu. Auch das Konzept der klassischen, ausbildungsorientierten Profession (Ärzte, Juristen) entspricht nicht den Tätigkeiten der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen. Die Erwerbstätigkeiten der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen wurden hier als expertenorientierte Profession definiert. Es handelt sich um eine besondere Erwerbstätigkeit, die durch eine wissensbasierte/wissenschaftliche Ausbildung gekennzeichnet ist. Die Inhaber der Profession können anhand der wissenschaftlichen Ausbildung in gehobene berufliche Positionen gelangen. Die Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen wenden gelerntes Wissen nicht nur an, sondern sind auch nach dem Studium in den Prozess der Wissenserzeugung involviert. Dieses Merkmal wurde von den hier befragten Absolvent/innen wie auch von den Arbeitgeber/innen beschrieben. Des Weiteren haben die befragten Absolvent/innen deutlich gemacht, dass sich ihr Interesse nicht auf die Ausübung von Jobs richtet, sondern sie Tätigkeiten suchen, mit denen sie sich

identifizieren und sich schöpferisch verwirklichen können. Auch die befragten Arbeitgeber/innen erwarten von den Berufseinsteiger/innen dieses Interesse. Damit erfüllen die Tätigkeiten der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen die von Wenzel formulierten Kriterien der Professionals (vgl. Abschnitt 5.2).

Expertenorientierte Professionen erfordern eine modernisierte Bildung. An diesem Punkt setzt die Hochschulreform an, in der versucht wird, durch output- und kompetenzorientiertes Lehren und Lernen die Studierenden für den Arbeitsmarkt der Zweiten Moderne zu qualifizieren. Die tertiäre Bildungsphase wird in drei Stufen (Bachelor, Master, Promotion) gegliedert und folgt so dem Konzept der „biografischen Offenheit“. Das Studium spiegelt damit die Entgrenzung von Arbeit und Bildung wider, da Studierende die Möglichkeit haben, sich entsprechend ihrem Biografiekonzept zu bilden, zu arbeiten oder beides miteinander zu vermischen. In der Wissensgesellschaft stellt Bildung die zentrale Ressource dar. Durch die Subjektivierung des Wissens, so wurde es im Abschnitt „Modernisierungsbedingter Wandel der Bildung“ diskutiert, sollen komplexe Systemlösungen gefunden werden.

Im Rahmen der Dissertation habe ich herausgearbeitet, durch welche wesentlichen Änderungen der Bereich der Bildung gekennzeichnet ist:

- Akademisierung,
- Kompetenz- und Outputorientierung,
- Individualisierung,
- Orientierung an New-Public-Management-Konzepten,
- Pluralisierung der Bildungslandschaft mit verstärkter Profilbildung einzelner Hochschulen,
- Zunahme der Wettbewerbsorientierung (Qualitätsmanagement, Ranking, leistungsbezogene Mittelvergabe),
- Fokussierung auf Beschäftigungsfähigkeit.

In den von mir untersuchten Dokumenten seitens der Hochschulpolitik und der Humboldt-Universität zu Berlin sind diese Aspekte deutlich geworden:

Erstens ist die Fokussierung auf Beschäftigungsfähigkeit in den Bologna-Dokumenten, den Dokumenten der KMK, HRK und WR deutlich zu sehen.

Zweitens wird in den Studien- und Prüfungsordnungen sowie der zentralen Rahmenordnung der Humboldt-Universität ebenfalls Beschäftigungsfähigkeit als zentrales Studienziel aufgenommen.

Drittens haben alle geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer im Rahmen der Bologna-Reform praxisbezogene und berufsorientierende Elemente integriert, um die Beschäftigungsfähigkeit zukünftiger Absolvent/innen zu stärken. Unterschiede sind im Umfang und der Detailschärfe dieser Elemente zu erkennen. In allen untersuchten Studienordnungen werden die Lernziele formuliert. Es ist deutlich eine Kompetenz- und Outputorientierung zu verzeichnen (vgl. Abbildung 63 im Anhang).

Die Einführung von ECTS ist eindeutig der Kategorie Orientierung an New-Public-Management-Konzepten zuzuordnen. So erhalten die Studierenden Leistungspunkte für einen geleisteten Arbeitsaufwand, der losgelöst von individuellen Fähigkeiten ist. Auch das umfangreiche Qualitätsmanagement spiegelt ein Benchmarking wieder. Die vollständige Modularisierung und auch die Teilung des tertiären Bildungsbereichs in verschiedene Stufen sind als Umsetzung des Konzeptes der biografischen Offenheit

zu interpretieren. Allerdings wirken die beschriebenen Verschulungstendenzen, detaillierte inhaltliche Vorgaben zur Ausgestaltung der Module und Fächer seitens der Hochschule einer konsequenten Subjektivierung entgegen. Hier sind mehr Entscheidungsspielräume für Studierende erforderlich.

Auch die für die Zweite Moderne beschriebene Akademisierung konnte mit dieser Arbeit belegt werden. Hier wird von einer quantitativen Akademisierung gesprochen, also der Zunahme von Studienanfänger/innen.

Die Fokussierung auf Kompetenzen und Learning Outcomes ist als weitere modernisierungsbedingte Konsequenz zu deuten. Personen werden nicht für eine bestimmte Tätigkeit qualifiziert, sondern durch Vermittlung von Fach-, Sach-, Methoden- und Schlüsselkompetenz in die Lage versetzt, heterogene Tätigkeiten auszuüben. Mit dem Begriff der Beschäftigungsfähigkeit wird versucht, dem Rechnung zu tragen. Wenn Wissen, wie von Dörhöfer (vgl. Dörhöfer, 2010) beschrieben, in der Zweiten Moderne zunehmend als anwendungsorientiertes Wissen in die Prozesse der Kapitalakkumulation implementiert wird, stellt die Thematisierung der Beschäftigungsfähigkeit seitens der Universitäten die Manifestierung dieses Merkmals dar (vgl. Abschnitt Arbeit in der Zweiten Moderne).

Die Verwendung des Begriffs Beschäftigungsfähigkeit hat sich dabei als problematisch erwiesen, da er in der Arbeitsmarktpolitik für Personen verwendet wird, die besonders schwer auf dem Arbeitsmarkt zu integrieren sind. Diese Problematik stellt sich bei den Absolvent/innen der Hochschule so nicht. Es wurde in dieser Dissertation anhand der Analyse von statistischen Arbeitsmarktuntersuchungen sowie der eigenen empirischen Analyse der Absolvent/innen gezeigt, dass Akademiker/innen von einer sehr geringen Arbeitslosenquote betroffen sind. Arbeitsmarktpolitisch wird bei dieser Gruppe von einer annähernden Vollbeschäftigung gesprochen. Ich habe jedoch auch gezeigt, dass es zwischen den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen signifikante Unterschiede gibt. Die Situation von Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen ist angespannter als bei Absolvent/innen aus MINT- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern. Bei den befragten Absolvent/innen dieser Studie waren zum Zeitpunkt der Befragung fast 12 % arbeitslos.

Des Weiteren habe ich herausgearbeitet, dass die Nutzung des Wortes Beschäftigungsfähigkeit Erwartungen weckt, die mit dem avisierten Ziel der Bologna-Reform so nicht befriedigt werden können. Erstens erwarten angehende Studierende, dass sie mit der Vermittlung von Beschäftigungsfähigkeit im Anschluss an das erfolgreich abgeschlossene Studium für bestimmte Tätigkeiten qualifiziert sind. Zweitens erwarten Arbeitgeber/innen, dass sie Absolvent/innen, denen Beschäftigungsfähigkeit vermittelt wird, als „fertige“ Fachkräfte einsetzen können.

Beschäftigungsfähigkeit wurde in dieser Arbeit als ein Bündel an individuellen Fähigkeiten und Qualifikationen definiert. Sie wird während des gesamten Bildungs- und Sozialisationsprozesses eines Individuums erworben und weiterentwickelt. Diese Fähigkeiten sind die Voraussetzung zum Eintritt und Verbleib im Arbeitsmarkt. Des Weiteren ermöglichen sie den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt. Beschäftigungsfähigkeit umfasst somit Fachqualifikationen, fachübergreifende Qualifikationen, fachnahe Schlüsselqualifikationen sowie reine Schlüsselqualifikationen. Die Strukturierung der Studiengänge sowie die Thematisierung der Beschäftigungsfähigkeit

sollen Studierende für verschiedene Lebensphasen qualifizieren und das wissenschaftliche Niveau mit jeder weiteren Qualifizierungsphase erweitern. Dieses Dilemma könnte beseitigt werden, wenn anstelle von Beschäftigungsfähigkeit von wissenschaftsbasierter, professioneller Handlungskompetenz gesprochen wird, so wie Wolter/Banscherus es vorschlagen (Wolter/Banscherus, 2012).

Abgesehen von der Problematik der Begrifflichkeit wurde das Ziel der Bologna-Reform, Studierende im Rahmen der gestuften Studiengänge im Bereich der Beschäftigungsfähigkeit zu stärken, formal realisiert. In den Studiengängen, die ich an der Humboldt-Universität untersucht habe, wurden praxisorientierende Lehrveranstaltungen, Möglichkeiten zum Erwerb von Praxiserfahrungen im Rahmen des Studiums, Förderung des Fremdspracherwerbs sowie die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Rahmen von fachwissenschaftlichen Veranstaltungen im Curriculum verankert. In eigens eingerichteten Modulen haben Studierende die Möglichkeit, Veranstaltungen zur Berufsorientierung sowie zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen zu besuchen. Im Rahmen des überfachlichen Wahlpflichtbereiches können Studierende entscheiden, ob sie durch den Besuch von Sprachkursen, vertiefenden Fachveranstaltungen, Veranstaltungen in anderen Fachbereichen oder Veranstaltungen zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen ihre Beschäftigungsfähigkeit ausbauen. Im Laufe der Bologna-Reform wurden Praktika im Bachelorstudium optional ins Curriculum aufgenommen. In der ersten Generation der Studienordnungen war dies noch verpflichtend. Nur wenige Fächer unterbreiten qualifizierte Praktikumsberatung. Die empirische Untersuchung hat jedoch gezeigt, dass auf der Seite der Absolvent/innen ein großes Interesse besteht, während des Studiums bereits praktische Erfahrungen zu sammeln. Auch die Arbeitgeber/innen sind sehr an praktischen Vorerfahrungen interessiert. Praktika stellen z. T. die Voraussetzung für den beruflichen Einstieg dar. Von den Arbeitgeber/innen wurde zudem auf eine dem universitären Rahmen entsprechende Qualität hingewiesen und explizit eine qualifizierte Betreuung für sinnvoll erachtet. Zu ähnlichen Ergebnisse bin ich für den Bereich praxisorientierende Lehrveranstaltungen, die an der Humboldt Universität im überfachlichen Wahlpflichtbereich angeboten werden, gekommen. Sowohl die Absolvent/innen als auch die Arbeitgeber/innen begrüßen im Sinne der Beschäftigungsfähigkeit diese Möglichkeit, machen aber gleichzeitig auf Umsetzungsprobleme aufmerksam. Die Absolvent/innen haben organisatorische Probleme angesprochen. Aufgrund von Ressourcenproblemen konnten z. T. nicht die Kurse besucht werden, die von Interesse waren, sondern wurden diejenigen besucht, bei denen Kapazitäten frei waren. Die Arbeitgeber/innen halten auch dieses Element der Bologna-Reform für eine sinnvolle Möglichkeit, die Studierenden auf diesem Wege an Themen der zukünftigen Erwerbstätigkeit heranzuführen. Die Arbeitgeber/innen fordern von den Hochschulen bei der Integration praxisbezogener Studieninhalte, dass:

- die Qualität der Angebote dem universitären/wissenschaftlichen Standard gerecht wird,
- den Studierenden klar ist, dass vollgültige Praxiserfahrungen erst in der ersten Zeit der Erwerbstätigkeit gewonnen werden können,
- es nicht zu einer marktverzerrenden Konkurrenzsituation kommt.

Hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit bin ich im Rahmen der empirischen Untersuchung noch zu zwei weiteren interessanten Ergebnissen gekommen.

Wird in den Ordnungen der Humboldt-Universität und auch in den vorgestellten Dokumenten seitens der Hochschulpolitik zwischen der wissenschaftlichen Qualifizierung und der Beschäftigungsfähigkeit getrennt, so sehen es sowohl die Arbeitgeber/innen als auch die Absolvent/innen eher als Einheit. In den Interviews haben die Arbeitgeber/innen die wissenschaftliche Qualifikation, das Vorhandensein der Fachexpertise, das Beherrschen der Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens als Voraussetzung für eine Beschäftigung in dem jeweiligen Bereich aufgezählt. Auch die Absolvent/innen zählen diese Fähigkeiten als bedeutsam für die Befähigung zur Ausübung der aktuellen Tätigkeit auf. Absolvent/innen und Arbeitgeber/innen sind sich darin einig, dass sich Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen über besondere Formen des Denkens verfügen. Absolvent/innen dieser Studiengänge zeichnet analytisches, ganzheitliches, kosmopolitisches Denken aus. In den untersuchten Studienordnungen wird dieser Aspekt lediglich von der Philosophie thematisiert.

An den Hochschulen kristallisiert sich eine Teilung des Studiums in wissenschaftliche und anwendungsbezogene Qualifizierung heraus, wobei sich die Beschäftigungsfähigkeit auf den Bereich der Erwerbstätigkeiten bezieht, die außerhalb der Wissenschaft zu finden ist. Die hier untersuchten Arbeitgeber/innen und Absolvent/innen haben ein anderes Verständnis artikuliert. Die wissenschaftliche Qualifikation sehen Absolvent/innen und Arbeitgeber/innen als bedeutende Komponente im Pool der Fähigkeiten, die die Beschäftigungsfähigkeit kennzeichnen.

Das zweite Ergebnis, das in dieser Ausprägung überraschend war, ist der Wunsch der Arbeitgeber/innen nach Kundenorientierung und Geschäftssinn seitens der Berufseinsteiger/innen. In den Studienordnungen der Humboldt-Universität sind im Bereich Lernzielformulierung dazu keine Aussagen zu finden. Die Sicht der Absolvent/innen stimmt erstaunlicherweise mit der Wahrnehmung der Arbeitgeber/innen überein. Die Absolvent/innen beurteilten gerade diese Aspekte am Studium rückblickend kritisch. So wurden die Punkte – lösungsorientiertes Arbeiten, die Fähigkeit, Kritik anzunehmen, Ergebnisse zielgruppengerecht zu präsentieren sowie Kreativität – nicht im Studium vermittelt. Da sich die Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen nicht für bestimmte Berufe qualifizieren, sondern die erworbenen Fähigkeiten kontextspezifisch anwenden, sehe ich hier Handlungsbedarf seitens der Hochschule.

Obwohl im Rahmen der Reform Praxisbezug und Berufsorientierung ins Curriculum universitärer Studiengänge aufgenommen wurde, beurteilten die Arbeitgeber/innen mehrheitlich die Vorbereitung der Bachelorabsolvent/innen schlechter, als dies noch bei den Magister-/Diplomabsolvent/innen gewesen war. In erster Linie führen das die Unternehmen und Institutionen auf mangelndes Fachwissen und mangelnde persönliche Eigenschaften zurück. Insbesondere die Kritik am mangelnden Fachwissen sollte die Hochschulen aufhorchen lassen, wenn doch gerade das Wissen die maßgebliche Qualifikation für den Arbeitsmarkt der Wissensgesellschaft ist. Ein weiteres Problem, welches von den Arbeitgeber/innen insbesondere den Bachelorabsolvent/innen zugeschrieben wird, stellt die mangelnde persönliche Reife dar. Hier sehe ich als Problemlösung, dass man ganzheitlich mehr Zeit für Bildung ermöglicht, mehr Zeit für Schul- und Hochschulbildung. Ein hohes Maß an Gestaltungsspielräumen bei der Modulwahl würde die Persönlichkeitsentwicklung zudem maßgeblich verstärken. Dies ließe sich durch weniger Reglementierung in den Studien- und Prüfungsordnung erreichen.

Im Abschnitt 7.4 habe ich ausführlich dargestellt, welche Ziele der Reform erreicht und welche (bislang) nicht erreicht wurden. Insbesondere bei der Mobilität und dem Absenken der Studienabbrecherquoten müssen noch vielfältige Anstrengungen sowohl auf hochschulpolitischer als auch auf Hochschulebene zur Umsetzung unternommen werden.

Einen Schwerpunkt dieser Untersuchung stellte die Befragung der Absolvent/innen der Humboldt-Universität statt. Anhand ihrer beruflichen Entwicklung lässt sich letztlich feststellen, ob einzelne Elemente der Bologna-Reform in der Praxis dazu beitragen, dass Studierende für bildungsadäquate Beschäftigungen mit dem universitären HSA in den Geistes- und Sozialwissenschaften qualifiziert werden.

Die von mir durchgeführte Befragung der Absolvent/innen der Philosophischen Fakultäten der Humboldt-Universität brachte folgende Ergebnisse hervor:

1. Die Situation der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen auf dem Arbeitsmarkt ist klar von den beschriebenen Merkmalen des Arbeitsmarktes der Zweiten Moderne gekennzeichnet.

Die Absolvent/innen sind auf dem Arbeitsmarkt von Prekarisierung betroffen: Jeder Fünfte ist in Teilzeit beschäftigt, ein Drittel übt mehrere berufliche Tätigkeiten aus, das Einkommen ist mehrheitlich niedrig und liegt unter dem Tarifniveau einer wissenschaftlichen Mitarbeiterstelle an der Universität. Ein beachtlicher Teil der Befragten (40 %) war nach dem Abschluss bereits arbeitslos oder nicht erwerbstätig.

Auf die Frage, ob es sich bei den Erwerbstätigkeiten der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen um Professionalisierung, De- oder Reprofessionalisierung handelt, lassen die Ergebnisse dieser Untersuchung folgende Aussagen zu. Es handelt sich einerseits um Professionalisierung, wobei hier expertenorientierte Professionen anzutreffen sind (vgl. oben). Zum anderen sind bei den Tätigkeiten der Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen Formen der Deprofessionalisierung vorzufinden. Um Deprofessionalisierung handelt es sich dann, wenn die Einführung gestufter Studiengänge dazu führt, dass insbesondere der Abschluss des Bachelors nicht den Erwartungen der Arbeitgeber/innen gerecht wird und zudem fast die Hälfte der Bachelorabsolvent/innen bildungsinadäquat beschäftigt sind. Aber auch Merkmale der Reprofessionalisierung sind feststellbar, wenn entsprechend den „neuen“ HSA Berufsfelder entstehen und sich aus traditionellen Berufsfeldern durch Modernisierung von Arbeit und Bildung neue expertenorientierte Professionen herauskristallisieren.

2. Die Erfahrungen der Absolvent/innen auf dem Arbeitsmarkt stimmen weitgehend mit den Anforderungen der Arbeitgeber/innen überein.

Die Absolvent/innen sehen es für die Ausübung der aktuellen Tätigkeit als besonders wichtig an, einen HSA vorzuweisen, ausgeprägte persönliche Eigenschaften mitzubringen sowie praktische Erfahrungen gesammelt zu haben.

Insbesondere die starke Betonung der Persönlichkeit und bei den Arbeitgeber/innen hinzukommend die Kundenorientierung sind eindeutige Hinweise auf die Subjektivierung der Arbeit.

3. Die Absolvent/innen bewerten rückblickend insbesondere Studieninhalte, die der Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit dienen, kritisch.

Obwohl zwei Drittel der Absolvent/innen während des Studiums ein Praktikum absolvierten, alle praxisorientierende Lehrveranstaltungen besuchten und fast die Hälfte während des Studiums im Ausland waren, bewerten sie insbesondere die Ausrichtung auf praktische Anwendungsfelder, Fremdspracherwerb und die Anwendung der Fremdsprachen im wissenschaftlichen Arbeiten kritisch.

Dieses Ergebnis überrascht umso mehr, da mit der Bologna-Reform explizit praxisorientierende Elemente ins Studium aufgenommen wurden. So sollen Studierende die Möglichkeiten zum Erwerb und Ausbau der Beschäftigungsfähigkeit bekommen. Hier sehe ich Handlungsbedarf seitens der inhaltlichen Gestaltung der Module durch die Fächer. Die Universität sollte die regelmäßig durchgeführten Absolvent/innenstudien nutzen, um die bereits eingerichteten Elemente zur Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit so zu gestalten, dass die eruierten Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden. Für die hier untersuchte Gruppe würde es bedeuten, dass sowohl im fachwissenschaftlichen als auch überfachlichen Bereich Lehr- und Lernformen mit folgenden Zielen angeboten werden:

- Stärkung der persönlichen Eigenschaften,
- Vermittlung der Kritikfähigkeit,
- Befähigung zum zielgruppengerechten und lösungsorientierten Arbeiten,
- sicherer Umgang mit fremdsprachlicher Literatur, dem selbstständigen Verfassen fremdsprachlicher Texte sowie dem Referieren in einer fremden Sprache.

4. Die Absolvent/innen wie auch die Arbeitgeber/innen verstehen unter Beschäftigungsfähigkeit ein Bündel an Fähigkeiten, welches sich aus wissenschaftlichen, berufsqualifizierenden und persönlichen Fähigkeiten zusammensetzt. Ziel der Beschäftigungsfähigkeit soll es für Absolvent/innen und Arbeitgeber/innen sein, sich für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren und befähigt zu sein, sich bildungsadäquat auf dem Arbeitsmarkt zu bewegen und zu entwickeln. Beide Gruppen sehen die Verantwortung für die Vermittlung dieser Fähigkeiten und Kompetenzen nicht allein bei der Hochschule, sondern haben sich in den Befragungen eindeutig selbst in die Verantwortung genommen. Die Arbeitgeber/innen bieten qualifizierte Einarbeitungsprogramme und Weiterbildungsmöglichkeiten im Sinne einer Personalentwicklung an. Die Absolvent/innen haben bereits während des Studiums – durch Absolvierung von Praktika, Ausüben praktischer Tätigkeiten, Erwerb von Fremdsprachkenntnissen sowie Auslandsaufenthalten – an der Weiterentwicklung der Beschäftigungsfähigkeit gearbeitet. Sie haben über das in den Studienordnungen geforderte Maß Fähigkeiten und Kenntnisse in diesem Bereich erworben. Auch nach dem HSA verhalten sich Absolvent/innen hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit proaktiv und arbeiten an dem beruflichen Netzwerk, lesen wissenschaftliche Veröffentlichungen, Fachzeitschriften, verbessern die Fremdsprachenkompetenz, nehmen an Fachtagungen und Weiterbildungsveranstaltungen teil.

Die hier herausgearbeiteten Ergebnisse machen deutlich, dass der modernisierungsbedingte gesellschaftliche Wandel Reformen in den gesellschaftlichen Teilbereichen Arbeit und Bildung erfordert. Das wirtschaftliche und politische Zusammenwachsen Europas machte aus meiner Sicht die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums zwingend erforderlich. Ein modernisiertes, leistungsstarkes Bildungssystem ist eine Grundvoraussetzung für demokratische Entwicklungen und auch eine positive Wirtschaftsentwicklung. So erklärt sich auch das starke Interesse seitens der Wirtschaft an der Gestaltung des Bildungssystems und einer Beteiligung an der Bologna-Reform. Forderungen aus der Wirtschaft im Vorfeld der Reform nach mehr Praxisbezug in universitären Studiengängen und auch nach einer verstärkten internationalen und interdisziplinären Ausrichtung der Studiengänge wurden u. a. auch aus diesem Grund auf die Agenda der Bologna-Reform gesetzt. Des Weiteren kristallisierten sich bei den Magister- und Diplomstudiengängen zunehmend Probleme ab, die durch eine Hochschulreform behoben werden sollten. Hier sind in erster Linie die hohen Abbrecherquoten, die zu geringe internationale Mobilität der Studierenden und Graduierten sowie die langen Studienzeiten (insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften) zu nennen. Die zunehmende Europäisierung konnte mit diesem stark national geprägten Bildungssystem im Hochschulkontext nicht aufgegriffen werden.

Die Bologna-Reform konnte durch die gezielte Förderung von Austauschprogrammen sowohl für ein Studium als auch eine praktische Tätigkeit die Mobilität der Studierenden erhöhen. Eine Vereinfachung der Anerkennung von Leistungen hat dazu beigetragen, dass Studierende häufiger als noch die Magister- und Diplomabsolvent/innen im Rahmen des Studiums ins Ausland gehen. Ich hatte dargestellt, dass das Studium oder praktische Tätigkeiten im Studium zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit beitragen. Insofern hat die Bologna-Reform in diesem Bereich einen positiven Effekt herbeigeführt.

Insbesondere seitens der Arbeitgeber/innen wurde vor der Bologna-Reform gefordert, dass die Absolvent/innen mit einem universitären HSA „jünger“ sein müssen, wenn sie in den Arbeitsmarkt eintreten. Die Einführung der gestuften und strukturierten Studiengänge hat durchaus dazu geführt, dass die Absolvent/innen heute „jünger“ sind. Betrug das Durchschnittsalter von Absolvent/innen im Jahr 2003 noch 28 Jahre, liegt es aktuell bei 26,5¹⁴⁵. In dieser Arbeit habe ich thematisiert, dass den Arbeitgeber/innen, die Absolvent/innen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften beschäftigen, die Bewerber/innen jetzt jedoch zu jung sind. Dieses Phänomen ist nicht allein auf die Bologna-Reform, sondern auf die Bildungsreformen, die auch im Primär- und Sekundärbereich des Bildungssystems stattgefunden haben, zurückzuführen. Da die Arbeitgeber/innen mit dem niedrigen Alter vorrangig die persönliche Reife sowie eine geringe wissenschaftliche Expertise meinen, sollten die Hochschulen verstärkt darüber nachdenken, neben dem 3+2-Modell auch das 4+1-Modell umzu-

¹⁴⁵ Quelle: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/189237/umfrage/durchschnittsalter-von-hochschulabsolventen-in-deutschland/>; letzter Zugriff: 29.09.2015. Die Angabe bezieht sich auf den Durchschnitt aller Hochschulabschlüsse in Deutschland.

setzen. Des Weiteren würden mehr Entscheidungsspielräume seitens der Studierenden bei der Studiumgestaltung positiv zur individuellen Profilbildung und persönlichen Reife beitragen.

Letztlich lässt sich festhalten, dass die Studienstrukturereform durch die Integration von praxisbezogenen und berufsorientierenden Elementen ins Studium dazu beiträgt, dass Studierende im Rahmen des Studiums ihre Beschäftigungsfähigkeit stärken. Wie ich bei der ausführlichen Darstellung der Kritik an der Bologna-Reform gezeigt habe, erfordert der aktuelle Stand der Reformumsetzung Nachbesserungen und Weiterentwicklungen. Wichtig erscheint mir, dass der hohen Komplexität der Reform mit möglichst unbürokratischen und flexiblen Maßnahmen begegnet wird. Wird die Beschäftigungsfähigkeit im Sinne der wissenschaftsbasierten, professionellen Handlungskompetenz im universitären Kontext umgesetzt, besteht die Möglichkeit, dass die aktuell noch sehr unzureichend erfüllten Erwartungshaltungen verstärkt befriedigt werden.

13 Literatur- und Quellenverzeichnis

- Abbott, A. (2009): *The System of Profession. An essay on the division of expert labor.* Chicago: University of Chicago Press.
- Albiser, E.; Wittenberg, D. (2014): *Bildung auf einen Blick 2014. OECD-Indikatoren.* Bielefeld: Bertelsmann.
- Allmendinger, J.; Meyer, M. (2005): *Karriere ohne Vorlage. Junge Akademiker zwischen Studium und Beruf.* Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.
- Atteslander, P. (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung.* 13. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. (1998): *Jenseits von Beruf und Beruflichkeit?: Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration.* In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31 (3), S. 461–472.
- Bauer, U.; Bittlingmayer, U. H.; Scherr, A. (Hg.) (2012): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie.* Wiesbaden: Springer VS (Bildung und Gesellschaft).
- Baumeler, C. (2009): *Entkopplung von Wissenschaft und Anwendung. Eine neoinstitutionalistische Analyse der unternehmerischen Universität.* In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 38, Heft 1, S. 68–84.
- Baumeler, C. (2009): *Entkopplung von Wissenschaft und Anwendung. Eine neoinstitutionalistische Analyse der unternehmerischen Universität.* In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 38, Heft 1, S. 68–84.
- Beck, U. (1986): *Die Risikogesellschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (2000): *Die Zukunft von Arbeit und Demokratie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (2007): *Schöne neue Arbeitswelt.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U.; Bonß, W. (2001): *Die Modernisierung der Moderne.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (1996): *Reflexive Modernisierung eine Kontroverse.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U.; Lau, Ch.; Bonß, W. (2004): *Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker-Ritterspach, F.; Becker-Ritterspach, J. (2006): *Isomorphie und Entkoppelung im Neo-Institutionalismus.* In: *Entkopplung von Wissenschaft und Anwendung. Eine neoinstitutionalistische Analyse der unternehmerischen Universität.* In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 38, Heft 1, S. 68–84.
- Bensel, N. (2003): *Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik.* Bielefeld: Bertelsmann.
- Berger, J. (1996): *Was behauptet die Modernisierungstheorie wirklich - und was wird ihr bloß unterstellt?* In: *Leviathan* Wiesbaden: Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft.
- Berger, P. A.; Konietzka, D. (2001): *Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten.* Opladen: Leske + Budrich (Sozialstrukturanalyse, 16).
- Birkelbach, K.; Bolder, A.; Düsseldorf, K. (2010): *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels.* Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren.
- Blancke, S.; Roth, Ch.; Schmid, J. (2000): *Employability ("Beschäftigungsfähigkeit") als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft.* Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden - Württemberg.
- Blüthmann, I.; Lepa, St.; Thiel, F. (2008): *Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen.*
- Böhle, F.; Voß, G. G.; Wachtler, G. (2010): *Handbuch Arbeitssoziologie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bolder, A. (2001): *Deregulierung der Arbeit - Pluralisierung der Bildung?* Opladen: Leske + Budrich (Jahrbuch Bildung und Arbeit, 1999/2000).

- Boll, Ch.; Leppin, J. S. (2013): Unterwertige Beschäftigung von Akademikerinnen und Akademikern. Umfang, Ursachen, Einkommenseffekte und Beitrag zur geschlechtsspezifischen Lohnlücke. Hamburg HWWI.
- Brändle, T. (2010): 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bretschneider, F.; Pasternack, P. (2005): Handwörterbuch der Hochschulreform. Bielefeld: UVW Webler (Hochschulwesen, Wissenschaft und Praxis, N.F., 8).
- Briedis, K. (2004): Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahres 2001. Hannover: HIS (Hochschulplanung, 169).
- Briedis, K. (2014): Berufswunsch Wissenschaft? Laufbahnentscheidungen für oder gegen eine wissenschaftliche Karriere. Hannover: Dt. Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung DZHW (Forum Hochschule, 2014,8).
- Briedis, K.; Fabian, G.; Kerst, Ch.; Schaeper, H. (2008): Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern. Hannover: HIS (Forum Hochschule, 2008,11).
- Brieskorn, N.; Wallacher, J. (Hg.) (1999): Arbeit im Umbruch - Sozialethische Maßstäbe für die Arbeitswelt von morgen. Unter Mitarbeit von Haefner, G.; Zinn, K. G.; Mieth, D.; Guggenberger, G. Stuttgart (Globale Solidarität - Schritte in eine neue Weltkultur, 3).
- Brock, D.; Stuckow, J. (2001): Nationale Bildungssysteme im Globalisierungsprozeß. (<http://www.bildungsserver.de>)
- Buer, J. van; Kell, A.; Wittmann, E. (2001): Berufsbildungsforschung in ausgewählten Wissenschaften und multidisziplinären Forschungsbereichen. Frankfurt am Main: Lang (Berufliche Bildung im Wandel, 1).
- Castel, Robert (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz: Univ.-Verlag. Konstanz.
- Clement, U.; Lipsmeier, A. (2003): Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft, 17).
- Daheim, H. (1970): Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns. Hab.-Schrift--Köln. 2. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Dedering, H.; Arnold, R.; Bönsch, M.; Bojanowski, A. (1996): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München: Oldenbourg.
- Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Olaf-Radke, F. (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske u. Budrich.
- Dörhöfer, St. (2010): Management und Organisation von Wissensarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Dörre, K. (2005): Prekäre Arbeitsgesellschaft. Zürich: Förderverein Widerspruch (Widerspruch, 49 = Jg. 25,2).
- Dörre, K.; Neiß, M. (2010): Das Dilemma der unternehmerischen Universität. Hochschulen zwischen Wissensproduktion und Marktzwang. Berlin: Ed. Sigma.
- Drechsler; Hilligen; Neumann (2003): Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik. 10. Aufl. München: Vahlen.
- Eckardt, Ph. (2005): Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik. Norderstedt: Books on Demand.
- Egbringhoff, J. (2003): Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Stuttgart: Akad. für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg.
- Ehlert, H.; Welbers, U. (Hg.) (1999): Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen. Neuwied.
- Europäische Kommission (2014): Zugang, Studienerfolg und Beschäftigungsfähigkeit. Eurydice-Bericht. Reihe: Modernisierung der Hochschulbildung in Europa. Brüssel: Executive Agency Education, Audiovisual and Culture.

- Fabian, G.; Rehn, T.; Brandt, G.; Briedis, K. (2013): Karriere mit Hochschulabschluss? Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 zehn Jahre nach dem Studienabschluss. Hannover: HIS (Forum Hochschule, 2013,10).
- Felbermayr, G.; Baumgarten D.; Lehwald, S.(Bertelsmann Stiftung Hg.) (2015): Wachsende Lohnungleichheit in Deutschland. Welche Rolle spielt der internationale Handel? Gütersloh.
- Fischer, M. E. (2007): Raum und Zeit. Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren.
- Florin, Ch. (2014): Warum unsere Studenten so angepasst sind. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Frank, A. (2004): Mit dem Bachelor ins Unternehmen. Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf Ausbildungs- und Karrierestrukturen im Bereich der Wirtschaftswissenschaften, Berlin, 23. September 2003. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Franke, B.; Hammerich, K. (2006): Soziologie an deutschen Universitäten: Gestern - Heute - Morgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Fuchs-Heinritz, W.; Stäheli, U. (2011): Lexikon zur Soziologie. 5., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Füllsack, M. (2009): Arbeit. Wien: Facultas.wuv.
- Garson, B. (1990): Schöne neue Arbeitswelt. Wie Computer das Büro von morgen zur Fabrik von gestern machen / Electronic sweatshop dt. Frankfurt u.a.: Campus-Verlag.
- Gerks, H. (2009): Absolventenstudie 2008. Beschäftigungssituation, Studienbedingungen, Kompetenzerwerb ; Befragung des Absolventenjahrgangs 2007 im Rahmen des Kooperationsprojekts Absolventenstudien unter Leitung des INCHER Kassel. Berlin: Humboldt-Univ (Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen, 2).
- Gerks, H. (2011): Absolventenstudie 2009/2010. Beschäftigungssituation, Studienbedingungen, Kompetenzerwerb ; Ergebnisse der Befragung des Absolventenjahrgangs 2008 im Rahmen des Kooperationsprojekts Absolventenstudien unter Leitung des INCHER Kassel. Berlin: Humboldt-Univ (Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen, 5).
- Giddens, A. (1989): Sociology. Cambridge: Polity Press.
- Gonon, Ph.; Laur-Ernst, U. (1996): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Aarau: Verlag. für Berufsbildung Sauerländer.
- Gross, P. (1985): Liebe, Mühe, Arbeit. Abschied von den Professionen? In: Soziale Welt : SozW ; Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis 36 (1), S. 60–82.
- Gruber, E. (1997): Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation; eine sozialhistorische Studie. 2. Aufl. München: Profil-Verlag.
- Grützmacher, J.; Ortenburger, A.; Heine, Ch. (2011): Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland. Übergangsverhalten, Studiengangsbewertungen und Berufsaussichten von Bachelorstudierenden im Wintersemester 2009/10. Hannover: HIS (Forum Hochschule, 2011,7).
- Haefner,G; Zinn K.G.; Mieth, D.; Guggenberger, B. (1999): Arbeit im Umbruch – Sozial-ethische Maßstäbe für die Arbeitswelt von morgen (Globale Solidarität – Schritte in eine neue Weltkultur, Bd. 3, hrsg. von N. Brieskorn und J. Wallacher), Stuttgart 1999.
- Hartmann, H. (1968): Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt: SozW; Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis 19 (3/4), S. 193–216.
- Hartmann, H.; Hartmann, M. (1982): Vom Elend der Experten. Zwischen Akademisierung und Deprofessionalisierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie : KZfSS 34 (2), S. 193–223.
- Harvey, L. (1999): New Realities: The relationship between higher education and employment. Keynote presentation at the European Association of Institutional research (EAIR) Lund.

- Hechler, D.; Pasternack, P. (2009): Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform. Wittenberg: Inst. für Hochschulforschung (HoF) (Die Hochschule, 18.2009,2).
- Helmrich, R.; Zika, G. (2010): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. Bertelsmann W. Verlag. Online verfügbar unter.
- Hessler, G. (Hg.) (2013): Studium und Beruf. Studienstrategien - Praxiskonzepte - Professionsverständnis ; Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld, Berlin: Transcript; De Gruyter (Science Studies).
- Hillmann, K.-H.; Hartfiel, G. (2007): Wörterbuch der Soziologie. 5. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Holtmann, Everhard (2000, 2000): Politik-Lexikon. 3. Aufl. München: Oldenbourg.
- Honegger, C.; Liebig, B.; Wecker, R. (2003): Wissen, Gender, Professionalisierung. Historisch-soziologische Studien. Zürich: Chronos-Verlag.
- HRK Service-Stelle Bologna (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Unter Mitarbeit von Chvátlová, E.; Kleinheidt, B. 2. Aufl. Bonn: HRK.
- Humboldt, W. von; Flitner, A.; Giel, K. (1960): Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 3. Aufl. Stuttgart: Cotta. (Werke, in fünf Bänden / Wilhelm von Humboldt. Hrsg. Flitner/Giel).
- Humboldt, W. von; Flitner, A.; Giel, K. (1964): Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Stuttgart: Cotta (Werke, in fünf Bänden / Wilhelm von Humboldt. Hrsg. Flitner/Giel; 4).
- Hunziker, St.; Baumeler, A.; Rautenstrauch, Th. (2008): Identifikation und Dokumentation von Kontrollen im Rahmen eines Internen Kontrollsystems. Eine integrierte und praxisnahe Vorgehensweise. In: ZRFG : risk, fraud & governance ; Prävention, Transparenz, Organisation 3 (5), S. 197–204.
- Imeri, S.; Bose, F. von (2013): Verbleibstudie des Instituts für Europäische Ethnologie der Humboldt-Universität zu Berlin. Hg. v. Humboldt-Universität zu Berlin. Institut für Europäische Ethnologie. Berlin.
- Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft (2012): Where did all the good people go? Verbleibstudie des Institutes für Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Hg. v. Humboldt-Universität zu Berlin. Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Berlin.
- Jongmanns, G. (2011): Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG). Gesetzesevaluation im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Hannover: HIS.
- Jürgens, K.; Voß, G. G. (2007): Gesellschaftliche Arbeitsleistung als Leistung der Person. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, APuZ. Heft 34/2007, S. 3-8. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Kälin, K.; Müri, P.; Baumeler, M. (2015): Sich und andere führen. Psychologie für Führungskräfte, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. 16. Aufl. Bern: Ott.
- Kehm, B. M.; Teichler, U. (2008): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand ; Festschrift für Ulrich Teichler. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Kehm, B.; Pasternack, P. (2001): Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Weinheim: Beltz (Wittenberger Hochschulforschung).
- Khavna, V. (2009): Auswirkungen der Studienstrukturreform auf das Studienverhalten. Eine empirische Untersuchung an der Ruhr-Universität. Univ., Diss—Bochum.
- Klatetzki, Th.; Tacke, V. (2005): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kocka, J.; Offe, C.; Redlob, B. (2000): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

- Kohler, J. (2004): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Stifterverband für die Dt. Wissenschaft e.V.
- Koschnick, W. J. (1992): Standard dictionary of the social sciences. = Standardwörterbuch für die Sozialwissenschaften. München: Saur.
- Kraul, M.; Marotzki, W.; Schweppe, C. (2002): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Kraus, K. (2007): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraus, K. (2008): Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen? ein Beitrag zur Diskussion um neue Leitlinien für Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik (Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung).
- Kräuter, M.; Oberlander, W.; Wießner, F. (2008): Zurück in die Zukunft: Berufliche Chancen und Alternativen für Geisteswissenschaftler. working paper. Hg. v. RatSWD. RatSWD (27).
- Krebs, R.; Siouti, I.; Apitzsch, U.; Wenk, S. (2005): Disciplinary Barriers between the Social Sciences and Humanities. National Report on Germany. Johann Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt am Main und Carl Ossietzky Universität, Oldenburg.
- Kriszio, M.; Pache, I. (2012): Gender Studies im Beruf. Verbleibstudie zu den Absolvent_innen der Gender Studies an der Humboldt-Universität. Hg. v. Humboldt-Universität zu Berlin. Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien. Berlin (Bulletin Texte 39).
- Kubiak, D. (2013): Absolvent_innenstudie Sozialwissenschaften. Hg. v. Humboldt-Universität zu Berlin. Institut für Sozialwissenschaften. (unveröffentlicht)
- Kuckartz, U.; Ebert, Th.; Rädiker, St.; Stefer, C. (2009): Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Kuda, E. (2002): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung. Hamburg: VSA-Verlag.
- Kühl, Stefan (2012): Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie ; eine Streitschrift. Bielefeld: Transcript.
- Kurtz, Th. (2001): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske u. Budrich.
- Kurtz, Th. (2002): Berufssoziologie. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Kurtz, Th. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Univ., Habil.-Schr. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Lehmann, J. A. /. Ueppingen H. (2001): Kapitel II - neue Dimensionen der Verantwortung für das HR-Management.
- Lenzen, Dieter (2014): Bildung statt Bologna! Berlin: Ullstein.
- Liesner, A.; Lohmann, I. (2009): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen: Budrich.
- Lohr, K.; Nickel, H. (2005): Subjektivierung von Arbeit - riskante Chancen. Münster: Verlag. Westfälisches Dampfboot (Forum Frauenforschung, 18).
- Lohr, K.; Peetz, Th.; Hilbrich, R. (2013): Bildungsarbeit im Umbruch. Zur Ökonomisierung von Arbeit und Organisation in Schulen, Universitäten und in der Weiterbildung. Berlin: Ed. Sigma (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, 149).
- Lombriser, R. (2001): Employability statt Jobsicherheit. Personalmanagement für eine neue Partnerschaft zwischen Unternehmen und Mitarbeitern. Neuwied: Luchterhand.

- Lörz, M.; Quast, H.; Roloff, J. (2015): Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor - ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? In: Zeitschrift für Soziologie (2).
- Lück, D. (2009): Der zögernde Abschied vom Patriarchat. Der Wandel von Geschlechterrollen im internationalen Vergleich. Berlin: edition sigma.
- Luckmann, Th. (1972): Berufssoziologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch (Neue wissenschaftliche Bibliothek, 55 : Soziologie).
- Maaß, F.; Kay, R. (2011): Erfahrung mittelständischer Unternehmen mit den neuen Abschlüssen Bachelor und Master. Bonn: Institut für Mittelstandsforschung (IfM-Materialien, 207).
- Mackert, J. (Hg.) (2000): Citizenship - Soziologie der Staatsbürgerschaft. Opladen: Westdt. Verlag.
- Mackert, J.; Müller, H.-P. (2007): Moderne (Staats)Bürgerschaft. Nationale Staatsbürgerschaft und die Debatten der Citizenship. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. Hamburg.
- Meulemann, H. (2001): Soziologie von Anfang an. Eine Einführung in Themen, Ergebnisse und Literatur. Wiesbaden: Westdt. Verlag.
- Meyer, H. (2006): Der Dezennien-Dissens. Die deutsche Hochschul-Reform-Kontroverse als Verlaufsform. Berlin: Trafo-Verlag. (Schriftenreihe des Wissenschaftssoziologie und -statistik e.V. Berlin, 13).
- Meyer, R. (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster: Waxmann.
- Mieg, H.; Pfadenhauer, M. (2005): Professionelle Leistung - professional performance. Positionen der Professionssoziologie. Konstanz: UVK Verlag.
- Mikl-Horke, G. (2007): Industrie- und Arbeitssoziologie. 6. Aufl. München: Oldenbourg.
- Morschhäuser, M.; Beck, D.; Lohmann-Haislah, A. (2014): Psychische Belastung als Gegenstand der Gefährdungsbeurteilung. In: Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastung : Erfahrungen und Empfehlungen. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 19-44.
- Ramm, M.; Multrus, F. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin: BMBF.
- Müller, A. W. (2000): Die gute Universität. Beiträge zu Grundfragen der Hochschulreform. Baden-Baden: Nomos-Verlag.-Ges.
- Müller-Ruckwitt, A. (2008): "Kompetenz" - Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Univ., Diss. Würzburg: Ergon-Verlag.
- Münch, R. (2010): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Nida-Rümelin, J. (2006): Hochschulpolitik und die Zukunft der Geisteswissenschaften. Beitrag zum Sonderheft Hochschulpolitik „Aus Politik und Zeitgeschehen“, Beilage zu „Das Parlament“, Heft 48/2006.
- Nida-Rümelin, J. (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.
- Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 1526).
- Nida-Rümelin, J.; Zierer, K. (2015): Auf dem Weg in eine neue deutsche Bildungskatastrophe. Zwölf unangenehme Wahrheiten. Freiburg: Herder.
- Peter, G. (2003): Wissenspolitik und Wissensarbeit als Gesellschaftsreform. Ausgewählte Beiträge zur Arbeitsforschung 1972-2002. Münster: LIT.
- Pfadenhauer, M. (2005): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Pongratz, H. J. (2004): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: Ed. Sigma.
- Pongratz, H. J.; Voß, G. G. (2004): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin: Ed. Sigma.
- Porst, R. (2009): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden.
- Raber, V. (2012): Schlüsselkompetenzen in der Hochschullehre. Zum Bologna-Prozess und seinen Chancen für einen Paradigmenwechsel in der Lehre. AVM Akad. Verlag.-Gemeinschaft.
- Ramm, M.; Multrus, F. (Hg.) (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Deutschland. Berlin: BMBF.
- Rasch, S. (2008): Erwerbschancen von Bachelor- und Masterabsolventen in der Wirtschaft. Analysen und Fallstudien für das Fach Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rehberg, M. (2008): Chancen und Risiken der Verhandlungen über die Arbeitnehmerbeteiligung. Referat. In: Vereinbarte Mitbestimmung in der SE, S. 45–64.
- Reinhold, G. (1992): Soziologie-Lexikon. 2. München: Oldenbourg.
- Richter, R. (1999): „Employability“ – „Beschäftigungsfähigkeit“. Zur Diskussion im Bologna-Prozess und in Großbritannien. Diskussionspapier.
- Richter, R. (2004): German Higher Education in the Framework of the Bologna Process. Berlin: Springer (Lecture notes in earth sciences, 104).
- Rigby, M.; Sanchis, E. (2006): Das Qualifikationskonzept und dessen Konstruktion. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 2006, Nr. 37, S. 24–38.
- Rütten, B. (2014): Mehr als 200 Jahre alt und aktuell wie nie. Wilhelm von Humboldts Bildungsreform im Vergleich mit der europäischen Hochschulreform. Hamburg: Diplomica-Verlag.
- Sagebiel, J. B. (1994): Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung. Diss., Berlin: Lang (Europäische Hochschulschriftenreihe 11, Pädagogik, 584).
- Schach, B. (1987): Professionalisierung und Berufsethos. Eine Untersuchung zur Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses, dargestellt am Beispiel des Volksschullehrers. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schaeper, H.; Wolter, A. (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von "Employability" und Schlüsselkompetenzen. In: ZfE – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Dezember 2008, Heft 8, S. 607–625.
- Schelsky, H. (1972): Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft. In: Berufssoziologie, S. 25–35.
- Schindler, G. (2004): Employability und Bachelor - Studiengänge - eine unpassende Verbindung. München: Beiträge zur Hochschulforschung, Jahrgang 26, Heft 4.
- Schnell, R.; Hill, P. B.; Esser, E. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Aufl. München: Oldenbourg (Lehrbuch).
- Schubarth, W. (Hg.) (2012): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwarz-Hahn, St.; Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster: Waxmann.
- Sellien, R.; Sellien, H. (1988): Gabler Wirtschaftslexikon. Band 5: Q – T. 12. Auflage, Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Sonnabend, M. (2005): Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen. Essen: Stifterverband für die Dt. Wissenschaft e.V. (Positionen / Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2005, April).
- Statistisches Bundesamt (2008): Gliederung der Klassifikation der Wirtschaftszweige. Hg. v. Statistisches Bundesamt. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden (Ausgabe 2008, WZ 2008).

- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2005): Bericht. Stifterverband. Essen.
- Stollberg-Rilinger, B. (2005): Zum Selbstverständnis der deutschen Universitätshistoriker. *zeitenblicke* (Nr. 1).
- Teichler, U. (1990): Europäische Hochschulsysteme. Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Teichler, U. (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Teichler, U. (2005): Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Teichler, U.: Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: *Das Hochschulwesen*, 3/2008, S. 68–79.
- Thierse, W.; Ludwig, H. (2009): Arbeit ist keine Ware! Über wirtschaftliche Krisen, normative Orientierung und politische Praxis. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Treibel, A. (2004): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Einführungskurs Soziologie, 3).
- Uhlmann, F. (2003): Diplomarbeit. Die Komplexitäts-Jongleure. Fähigkeiten von Sozialwissenschaftler/innen zwischen Anspruch, Markterfordernissen und funktionaler Differenzierung.
- Voß, G. G. (2002): Der Beruf ist tot! Es lebe der Beruf! Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers und deren Folgen für das Bildungssystem. In: Kuda, E.; Strauß, J. (2002): *Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung*. Hamburg: VSA Verlag. S. 100–119.
- Weber, M.; Winckelmann, J. (1985): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Grundriß der verstehenden Soziologie. 5. Studienausg., 19.-23. Tsd. Tübingen: Mohr.
- Weinert, P. (2001): Beschäftigungsfähigkeit. Von der Theorie zur Praxis. Frankfurt am Main: Lang (Soziale Sicherheit, 4).
- Welbers, U. (1999): Berufsorientierung, Studienreform, Wissenschaft: Ein unvorsichtiger Beitrag zur Integration der Ansprüche. In: Ehlert, H.; Welbers, U. (Hg.): *Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen*. Neuwied, S. 321–347.
- Welbers, U.; Preuss, M. (Hg.) (2000): *Die reformierte Germanistik*. Dokumentation zur Düsseldorfer Studienreform; [Klaus-Hinrich Roth zum 60. Geburtstag]. Unter Mitarbeit von Klaus-Hinrich Roth. Düsseldorf: Grupello Verlag.
- Welbers, U.; Waldeyer, J. (2001): *Studienreform mit Bachelor und Master*. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen; Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Neuwied: Luchterhand (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis).
- Wernstedt, R.; John-Ohnesorg, M. (2010): 10 Jahre nach Bologna. Ziele und Umsetzung der Studienstrukturereform. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, 16).
- Wex, P. (2005): *Bachelor und Master*. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland; ein Handbuch. Berlin: Duncker & Humblot.
- Weymann, A. (1998): *Sozialer Wandel*. Theorien zur Dynamik der modernen Gesellschaft. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Willke, G. (1998): *Die Zukunft unserer Arbeit*. Bonn: Bundeszentrale für Polit. Bildung.
- Wissenschaftsrat (2006): *Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland*. Köln: Wissenschaftsrat.
- Woisch, A., Willige, J., Grützmaker, J. (2014): *Studienqualitätsmonitor 2013*. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen. Projektbericht September 2014. Hannover: DZHW
- Wolter, A.; Banscherus, U. (2012): Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – "A never ending story"? In: Schubarth, W. (Hg.): *Studium nach Bologna*.

Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt.
Wiesbaden: Springer VS, S. 21–36.

Zapf, W. (1996): Die Modernisierungstheorie und unterschiedliche Pfade der gesellschaftlichen Entwicklung. In: Leviathan 24 Wiesbaden: Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft, S. 63-77.

Quellenverzeichnis für Dokumente

- Akkreditierungsrat (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung: Drs. AR 20/2013.
- Autorenngemeinschaft (2015): Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012-2015 in Deutschland. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pubRD/Bericht_der_Bundesregierung_zur_Umsetzung_des_Bologna-Prozesses_2012-2015.pdf.
- Baden Württemberg (1967): Hochschulgesamtplan für Baden-Württemberg. Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation der wissenschaftlichen Hochschulen, pädagogischen Hochschulen, Kunsthochschulen, Ingenieurschulen und höheren Fachschulen ; Bericht des Arbeitskreises Hochschulgesamtplan beim Kultusministerium Baden-Württemberg. Voraused. d. v. Arbeitskreis Hochschulgesamtplan verabschiedeten Textes. Stuttgart.
- Bologna@Germany 2010, 5. Erklärung der Personalvorstände führender deutscher Unternehmen, 2012.
- Buhlmann, E. (2004): Bundesministerium für Bildung und Forschung: Pressemitteilung 244/2004 vom 02.11.2004.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Statistik, Internationale Vergleichsanalysen (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. AES 2014 Trendbericht. (TNS Infratest Sozialforschung, Bilger, F.; Strauß, A.), Bonn. (https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf).
- Europäische Kommission (2000): Europäische Beschäftigungs- und Sozialpolitik für Menschen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften, Reihentitel: Europa in Bewegung.
- FIBAA - Dokumentensammlung für Hochschulen, Beschlüsse des Akkreditierungsrates, Ländergemeinsame Strukturvorhaben gemäß § Abs. 2 HRG, Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und Modularisierung, (2006). [Stand]: März 2006. Bonn.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2012): Steigerung des Anteils der FuE-Ausgaben am nationalen Bruttoinlandsprodukt als Teilziel der Lissabon-Strategie und der Strategie Europa 2020.
- Görlitz, W. (1967): DIE WELT 16.08.1967, in: Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg.
- HRK (2010): Entschließung der 5. (a. o.) Mitgliederversammlung am 27.01.2009 zum Bologna-Prozess nach 2010.
- HRK (1992): Konzepte für die Entwicklung der Hochschulen in Deutschland, Bonn 1992a.
- Jansen, S.; Leber, U. (2015): , Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung August 2015, in: Handelsblatt online, 05.08.2015.
- Jongmanns, G. (2001): Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG). Gesetzesevaluation im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. HIS Forum Hochschule 4/2011, Hannover.
- KMK (1968): Die Grundsätze der Kultusministerkonferenz für ein modernes Hochschulrecht und für die strukturelle Neuordnung des Hochschulwesens vom 10. April 1968, in: Khlavna, 2008, S. 36.
- KMK (1998): Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1998.
- KMK (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_-beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf).

- Pressestimmen zum Hochschulgesamtplan. Zusammengefasst und abgedruckt in: Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (1975) Hochschulgesamtplan.
- Statistisches Bundesamt (2013): Bildung und Kultur. Erfolgsquoten 2013 Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2001 bis 2005.
- Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem (1999, 1999). Würzburg (Drucksache / Wissenschaftsrat / Wissenschaftsrat: Drucksache, 4099,99).
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2005): Bericht. Stifterverband. Essen.
- Studierendenstatistik 2007/2008 bis 2011/2012 der Humboldt-Universität zu Berlin, Tabelle 7: Studiendauer bei bestandenen Abschlussprüfungen seit Wintersemester 2004/05).
- Tiemann, M. u. a. (2008): Berufsfeld-Definitionen des BIBB auf Basis der KldB1992. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Bonn, Heft 105.
- Wissenschaftsrat (1966): Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Tübingen: Mohr.
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland. Köln: Wissenschaftsrat. (<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/geisteswissenschaften.pdf>).

14 Anhänge

14.1 Fragebogen zur Online-Befragung der Absolvent/innen der Philosophischen Fakultäten der Humboldt-Universität

Liebe Absolventinnen und Absolventen,

vielen Dank, dass Sie sich an der Befragung beteiligen.

Mit der Befragung soll untersucht werden, welche Auswirkungen die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- und Masterstudiengänge hinsichtlich Ihrer Beschäftigungsfähigkeit hat. Ihre Antworten tragen dazu bei, dass Veranstaltungen und Beratungsangebote an die Wünsche der Studierenden angepasst werden können.

Das Beantworten der Fragen dauert ungefähr 20 Minuten.

Sie können sich während der Teilnahme nicht abmelden und zu einem späteren Zeitpunkt die Teilnahme fortsetzen. Auf jeder Seite gibt es die Button zurück und weiter. Wollen Sie eingetragene Eingaben ändern, gehen Sie mit dem Zurück-Button an die entsprechende Stelle. Alle bis dahin eingetragenen Eingaben werden gespeichert.

Ihre Angaben lassen keine Rückschlüsse auf Ihre Person zu. Die Rohdaten werden nicht an andere Personen weitergegeben.

Freundliche Grüße

Katrin Schütz (Dipl. Sozialwissenschaftlerin)

Praxiskoordinatorin der Philosophischen Fakultät I-III

Vor dem Studium an der HU

Im ersten Abschnitt der Befragung geht es um die Zeit vor Ihrem zuletzt abgeschlossenen Studium an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Haben Sie vor Ihrem zuletzt abgeschlossenen Studium an der HU Berlin, bereits ein Studium beendet?

Gemeint ist hier auch ein Bachelorstudium, wenn Sie danach einen konsekutiven Masterstudiengang absolviert haben.

- Ja
- Nein

Welchen Studienabschluss haben Sie bereits erworben?

Mehrfachnennungen möglich

- Magisterstudium,
- Diplomstudium,
- Bachelorstudium,
- Masterstudium,
- Lehramtsstudium,
- Weitere Möglichkeit:

Wo haben Sie dieses Studium absolviert?

Mehrfachnennungen möglich

- Universität,
- Fachhochschule,
- Private Hochschule.

Welches Studienfach haben Sie vor Ihrem Studium an der HU Berlin studiert?

- Tragen Sie bitte die genaue Bezeichnung ein.

Haben Sie vor dem Studium an der HU Berlin eine Berufsausbildung absolviert?

- Ja
- Nein

Welche Berufsausbildung haben Sie abgeschlossen?

Bitte tragen Sie die genaue Bezeichnung hier ein.

Inwieweit stand der berufliche Abschluss in einem fachlichen Zusammenhang mit dem Studium?

- In sehr engem fachlichen Zusammenhang,
- In engem fachlichen Zusammenhang,
- In geringem fachlichen Zusammenhang,
- In sehr geringem fachlichen Zusammenhang,
- In keinem fachlichen Zusammenhang.

Haben Sie vor Ihrem zuletzt abgeschlossenen Studium an der HU Berlin eine Erwerbstätigkeit ausgeübt?

Unter Erwerbstätigkeit sind hier alle Formen bezahlter Arbeit gemeint, d. h. sowohl reguläre Teilzeit- und Vollzeitbeschäftigungen als auch Nebentätigkeiten, Jobs zur Überbrückung von Leerlaufzeiten.

"Vor Ihrem zuletzt abgeschlossenen Studium" ist ohne zeitliche Einschränkung zu verstehen, also nicht nur unmittelbar vor dem Studium.

- Ja
- Nein

Wie lange waren Sie vor dem Studium erwerbstätig?

Bitte die Anzahl der Monate eintragen.

- Monate der Erwerbstätigkeit vor dem Studium

Stand/en die berufliche/n Tätigkeit/en in einem fachlichen Zusammenhang mit dem Studium?

- Ja
- Nein

Haben Sie die Erwerbstätigkeit, die Sie vor Ihrem Studium ausgeübt haben, während des Studiums fortgesetzt?

- Ja
- Nein

Haben Sie vor dem Studium an der HU Berlin:

Ja / Nein

- Wehrdienst geleistet?
- Zivildienst geleistet?
- ein freiwilliges ökologisches/kulturelles/soziales Jahr geleistet?

Haben Sie sich vor dem Studium länger als zwei Monate im Ausland aufgehalten?

Urlaubsaufenthalte sind hier nicht gemeint.

Für die Zeit vor dem Studium gibt es keine zeitliche Einschränkung. Es ist also nicht nur die Zeit unmittelbar vor dem Studium gemeint.

- Ja
- Nein

Handelte es sich bei Ihrem Auslandsaufenthalt:

Mehrfachnennung möglich

- um einen Schüleraustausch,
- um eine Au-Pair-Tätigkeit,
- um ein Praktikum,
- um eine Erwerbstätigkeit,
- um ein Auslandsstudium,
- Sonstiges und zwar:

Fragen zum Studienabschluss

Als nächstes möchte ich Sie zu Ihrem Studienabschluss / Ihren Studienabschlüssen an der Humboldt-Universität zu Berlin befragen.

Welchen Hochschulabschluss / welche Hochschulabschlüsse haben Sie an der Humboldt-Universität zu Berlin erworben?

Mehrfachnennungen möglich

- Bachelor,
- Master,
- Promotion,
- Magister,
- Diplom,
- Weitere Möglichkeit und zwar:

Wann haben Sie Ihren letzten Abschluss an der HU Berlin erworben?

Bitte die Jahreszahl in folgendem Format eintragen – JJJJ. Im Jahr:

In welchem Bachelor-Studienfach/Studiengang haben Sie Ihren Abschluss erworben?

Dropdown

Bachelorstudiengänge

- Archäologie und Kulturwissenschaft – Monobachelor,
- Bibliotheks- und Informationswissenschaft – Bachelor Kernfach,
- Deutsch – Bachelor Kernfach,
- Deutsche Literatur – Bachelor Kernfach,
- Englisch – Bachelor Kernfach,
- Europäische Ethnologie – Bachelor Kernfach,
- Französisch – Bachelor Kernfach,
- Germanistische Linguistik – Bachelor Kernfach,
- Geschichte – Bachelor Kernfach,
- Griechisch – Bachelor Kernfach,
- Historische Linguistik – Bachelor Kernfach,
- Internationale Beziehungen,
- Italienisch – Bachelor Kernfach,
- Kulturwissenschaft – Bachelor Kernfach,
- Kunst- und Bildgeschichte – Bachelor Kernfach,
- Musik und Medien – Bachelor Kernfach,
- Philosophie – Bachelor Kernfach,
- Regionalstudien Asien / Afrika Monobachelor,
- Russisch – Bachelor Kernfach,
- Skandinavistik / Nordeuropa-Studien – Monobachelor,
- Slawische Sprachen und Literaturen – Bachelor Kernfach,
- Sozialwissenschaften – Bachelor Kernfach,

- Spanisch – Bachelor Kernfach,
- Ur- und Frühgeschichte/Archäologie – Bachelor Kernfach.

In welchem Master-Studienfach/Studiengang haben Sie Ihren Abschluss erworben?

Dropdown

Masterstudiengänge

- Amerikanistik – Master,
- Bibliotheks- und Informationswissenschaft – Master,
- Deutsch als Fremdsprache – Master,
- Deutsche Literatur – Master,
- English Literatures – Master,
- Euromasters,
- Europäische Ethnologie – Master,
- Europäische Literaturen – Master,
- Gender Studies – Master,
- Geschichte – Master,
- Gräzistik – Master,
- Historische Linguistik – Master,
- Klassische Philologie – Master,
- Kulturen Mittel- und Osteuropas – Master,
- Kulturwissenschaft – Master,
- Kunst- und Bildgeschichte – Master,
- Latinistik – Master,
- Linguistik – Master,
- Medienwissenschaft – Master,
- Musikwissenschaft – Master,
- Philosophie – Master,
- Romanische Kulturen – Master,
- Skandinavistik / Nordeuropa-Studien – Master,
- Slawische Literaturen – Master,
- Slawische Sprachen – Master,
- Sozialwissenschaften – Master,
- Südostasienstudien – Master,
- Trans-Atlantic-Masters,
- Zentralasienstudien – Master.

Wie viele Semester haben Sie studiert?

Sollten Sie sowohl den Bachelor als auch den Master an der HU Berlin studiert haben, dann geben Sie die Anzahl der Semester bitte getrennt an.

- Bachelor – Anzahl der Fachsemester (nach Abzug von Urlaubssemestern o. ä.),
- Bachelor – Anzahl der Hochschulsemester (inklusive Urlaubssemester o. ä.),

- Master – Anzahl der Fachsemester (nach Abzug von Urlaubssemestern o. ä.),
- Master – Anzahl der Hochschulsemester (inklusive Urlaubssemester o. ä.).

Mit welcher Note haben Sie Ihr zuletzt abgeschlossenes Studium beendet?

(zum Beispiel 1,3) Abschlussnote:

Einschätzung Studium

Wenn Sie auf Ihr Studium an der HU Berlin zurückblicken, wie bewerten Sie:

sehr gut / gut / weniger gut / schlecht

- den wissenschaftlichen Anspruch des Lehrangebots?
- die Möglichkeit, die Studienanforderungen in der vorgegebenen Zeit zu erfüllen?
- die Organisation von Prüfungen?
- den Aufbau und die Struktur des Studiums?
- die Vorbereitung auf den Umgang mit fremdsprachlicher Literatur?
- die Vorbereitung, selbstständig fremdsprachliche Texte zu verfassen?
- die Vorbereitung, selbstständig in einer Fremdsprache einen Vortrag zu halten und an Diskussionen teilzunehmen?
- den Forschungsbezug von Lehre und Lernen?
- die Kontaktmöglichkeit zu den Lehrenden?
- die Kontaktmöglichkeit zu Expert_innen aus der Praxis?
- die Ausrichtung der Lerninhalte auf praktische Anwendungsfelder?
- die Möglichkeit, eigene Projekte durchzuführen?
- den Erwerb wissenschaftlicher Arbeitsweisen?

In welchem Ausmaß wurden folgende Fähigkeiten im Studium vermittelt?

in sehr großem Ausmaß / in großem Ausmaß / in geringem Ausmaß / in sehr geringem Ausmaß / überhaupt nicht

- Konzeptuelles Denken (Strategie-, Anwendungsdenken, das Wissen um Wirkungszusammenhänge),
- Kritisches Denken,
- Befähigung zum lebenslangen Lernen,
- Komplexe Sachverhalte in einem vorgegebenen Zeitrahmen zu bearbeiten,
- Lösungsorientiertes Arbeiten,
- Fähigkeit, sich in neue Themen einzuarbeiten,
- Ergebnisse zielgruppengerecht zu präsentieren,
- Fähigkeit, mit anderen ergebnisorientiert zusammenzuarbeiten,
- Fähigkeit, sich in interkulturelle Zusammenhänge einzuarbeiten,
- Fähigkeit, eigene Fragestellungen zu entwickeln,
- Fähigkeit, eigene Fragestellungen zu bearbeiten,
- souveräne schriftliche Ausdrucksfähigkeit,
- souveräne mündliche Ausdrucksfähigkeit,

- Kreativität,
- Beherrschung des eigenen Fachs, der eigenen Disziplin,
- Fähigkeit, Kernthesen zu erkennen,
- Fähigkeit, Kernthesen zu formulieren,
- Fähigkeit, an wissenschaftlichen Diskussionen aktiv teilzunehmen,
- Fähigkeit, eigene Wissenslücken zu erkennen und zu schließen,
- Fähigkeit, Kritik zu üben,
- Fähigkeit, Kritik anzunehmen.

Bitte beantworten Sie folgende Frage nur, wenn Sie nach Ihrem zuletzt erworbenen Studienabschluss bereits einer Tätigkeit (Erwerbstätigkeit, Promotion, Weiterbildung, ...) nachgegangen sind.

Gibt es inhaltliche Anknüpfungspunkte zwischen:

Ja / Nein

- der von Ihnen gewählten Spezialisierung im Studium und Ihren Arbeitsinhalten?
- den Modulprüfungen und Ihren Arbeitsinhalten?
- dem Thema Ihrer Abschlussarbeit und Ihren Arbeitsinhalten?

Fragen zur Beschäftigungsfähigkeit

Im folgenden Abschnitt geht es um Ihre Beschäftigungsfähigkeit, also um die Fähigkeit, den Weg in den Arbeitsmarkt zu finden, sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten und bei Arbeitslosigkeit den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt zu meistern.

Sind Sie der Meinung, dass das Studium in Bezug zu Ihrer Beschäftigungsfähigkeit/Employability beigetragen hat?

- Ja, das Studium hat dazu beigetragen.
- Nein, das Studium hat nicht dazu beigetragen.
- Das kann ich nicht beurteilen.

Bitte beschreiben Sie, was Sie unter Beschäftigungsfähigkeit verstehen!

Haben Sie sich vor Aufnahme des Studiums mit beruflichen Möglichkeiten beschäftigt, die für Ihren Abschluss in Frage kommen?

- Ja, vor der Aufnahme meines Bachelorstudiums.
- Ja, vor der Aufnahme meines Masterstudiums.
- Ja, sowohl vor der Aufnahme meines Bachelor- als auch des Masterstudiums
- Nein

Welche der folgenden Informationsmöglichkeiten haben Sie genutzt?

- Beratung durch das private Umfeld (Eltern, Bekannte, Freunde),
- Informationsveranstaltungen an der Schule,
- Informationsveranstaltungen an der Hochschule (Schülerwoche o. ä.),

- Beratung an der Hochschule (Studienberatung, Fachschaft, Praktikumsbüro ...),
- Berufsberatung durch die Bundesagentur für Arbeit,
- Messen (Bildungsmessen, Jobmessen, ...),
- Haben Sie andere Möglichkeiten genutzt?

Inwiefern haben die Informationen über berufliche Möglichkeiten Ihre Studiengangswahl beeinflusst?

Die Informationen haben mich:

- sehr stark beeinflusst,
- stark beeinflusst,
- weniger beeinflusst,
- gar nicht beeinflusst.

Ich habe mich nicht über den beruflichen Verbleib nach dem Studium informiert, weil:

- mir bereits klar war, welche Tätigkeiten ich nach dem Abschluss ausüben kann.
- es für mich nicht von Interesse war.
- ich nicht wusste, woher ich Informationen dazu bekomme.

Praktikum

Die nächsten Fragen widmen sich dem Thema Praktikum.

Haben Sie während Ihres Studiums ein Praktikum oder mehrere Praktika absolviert?

Hier sind keine Erwerbstätigkeiten gemeint, die Sie studienbegleitend durchgeführt haben.

- Ja
- Nein

Wie viele Praktika haben Sie im Rahmen des Studiums absolviert?

Bitte nur die Zeit WÄHREND des Studiums!

- während des Bachelorstudiums,
- während des Masterstudiums.

War dies ein Pflichtpraktikum im Rahmen des

Ja / Nein

- Bachelorstudiums?
- Masterstudiums?

Haben Sie bei der Suche des Praktikums Unterstützung von der Universität erhalten?

- Ja
- Nein

Wer hat Sie unterstützt?

Mehrfachnennungen möglich

- Praxis-/Praktikumsbeauftragte am Institut,
- Praktikumsbüro an der Fakultät,

- Career Center der HU Berlin,
- Fachschaft,
- Dozenten,
- Weitere Möglichkeiten und zwar.

Wie lange waren Sie im Praktikum?

Bitte tragen Sie die Dauer für jedes Praktikum separat ein. Bitte geben Sie die Anzahl der Monate ein.

- Erstes Praktikum,
- Zweites Praktikum,
- Drittes Praktikum,
- Viertes Praktikum.

Treffen folgende Aussagen auf Ihr Praktikum/Ihre Praktika zu?

Bitte wählen Sie die zutreffende Kategorie aus.

trifft voll und ganz zu / trifft zu / trifft eher nicht zu / trifft gar nicht zu /

- Das Praktikum hat mir geholfen berufliche Kontakte zu knüpfen.
- Ich habe mein theoretisches Wissen aus dem Studium praktisch anwenden können.
- Ich habe mein Wissen in verschiedenen Punkten vertiefen können.
- Ich habe Einblicke in ein relevantes Tätigkeitsfeld erhalten.
- Ich habe erste selbstständige Arbeiten leisten können.
- Das Praktikum hat zu meiner beruflichen Orientierung beigetragen.
- Ich habe herausgefunden, dass ich in diesem Tätigkeitsfeld nicht arbeiten werde.

Haben Sie andere praktische Tätigkeiten als ein Pflichtpraktikum im Studium anerkannt bekommen?

Zum Beispiel: studentische/r Mitarbeiter/in, Erwerbstätigkeiten, Ehrenamt

- Ja
- Nein

Welche Tätigkeit/en wurde/n Ihnen als Praktikum anerkannt?

Bitte tragen Sie es ein.

Haben Sie nach dem zuletzt erworbenen Studienabschluss (weitere) Praktika absolviert?

- Ja
- Nein

Warum haben Sie nach dem Abschluss ein oder mehrere weitere Praktika absolviert?

Mehrfachnennungen möglich

- Ich wollte die Zeit zwischen Bachelorabschluss und Beginn des Masterstudiums überbrücken.
- Ich wollte die Zeit, während ich mein Promotionsvorhaben vorbereitete, überbrücken.
- Ich wollte praktische Erfahrungen in einem konkreten Berufsfeld erwerben.

- Das Praktikum war Einstellungsvoraussetzung.
- Ich habe die Bewerbungsphase genutzt und begleitend ein Praktikum absolviert.
- Weitere Gründe?

Praxisorientierte Lehrveranstaltungen

Im folgenden Abschnitt interessieren mich Ihre Erfahrungen mit praxisorientierten Lehrveranstaltungen.

Haben Sie während Ihres Studiums praxisorientierte Lehrveranstaltungen besucht?

Als praxisorientierte Lehrveranstaltungen sind Veranstaltungen zu verstehen, die Sie im Rahmen des Moduls "Berufsfeldbezogene Zusatzqualifikationen" (BZQ) besucht haben.

- Ja
- Nein

Wo haben Sie praxisorientierte Lehrveranstaltungen besucht?

Mehrfachnennungen möglich

- am Institut,
- an anderen Instituten der Fakultät,
- an anderen Instituten anderer Fakultäten,
- am Sprachenzentrum,
- am Career Center,
- an einer anderen Berliner Universität,
- an einer anderen Universität außerhalb Berlins,
- an einer außeruniversitären Bildungseinrichtung (Bsp. Sprachschule),
- Gab es weitere Orte? Bitte eintragen.

Mit welchen Themen haben Sie sich in den praxisorientierten Lehrveranstaltungen beschäftigt?

- mit berufsfeldrelevanten Projektveranstaltungen (Journalistisches Arbeiten, Ausstellungskonzeption),
- mit fachfremden wissenschaftlichen Themen: z. B. Jura und Wirtschaft,
- mit Sozialkompetenz,
- mit Methodenkompetenz,
- mit Medienkompetenz,
- mit Informationskompetenz,
- mit Organisationskompetenz,
- mit Managementkompetenz (Projekt-, Event-, Kulturmanagement, Unternehmenskommunikation),
- mit Fremdsprachen,
- mit sonstigen Themen und zwar.

Wie sehr treffen folgende Aussagen bei der Auswahl der praxisorientierten Lehrveranstaltungen für Sie zu?

Bitte wählen Sie die zutreffende Kategorie aus.

trifft voll und ganz zu / trifft zu / trifft weniger zu / trifft gar nicht zu

- Ich habe mir gezielt Veranstaltungen ausgesucht, die mich auf relevante Berufsfelder vorbereiten sollten.
- Ich habe insbesondere Sprachkurse gewählt, um meine Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern oder/und neue Fremdsprachen zu erlernen.
- Ich habe mir Veranstaltungen rausgesucht, um den Kontakt zu Experten aus der Praxis herzustellen.
- Ich habe gezielt Veranstaltungen gesucht, im Rahmen derer Schlüsselkompetenzen trainiert werden.
- Ich habe die Veranstaltungen danach ausgesucht, wie sie in meinen Stundenplan passen.
- Ich habe mir Veranstaltungen gesucht, um mich in einem bestimmten wissenschaftlichen Bereich zu spezialisieren.
- Ich hatte aufgrund zu weniger Angebote keine Wahl und habe die besucht, in denen es noch Plätze gab.

Wenn Sie an die von Ihnen besuchten praxisorientierten Lehrveranstaltungen denken. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

Mehrfachauswahl möglich

stimme voll und ganz zu / stimme eher zu / stimme eher nicht zu / stimme gar nicht zu

- Die praxisorientierten Lehrveranstaltungen haben mich bei der beruflichen Orientierung unterstützt.
- In den Veranstaltungen habe ich verschiedene Berufsfelder kennen gelernt.
- In den Veranstaltungen habe ich an ersten eigenen praxisnahen Projekten mitgearbeitet.
- Mittels der Veranstaltungen konnte ich interessante Kontakte für meine berufliche Zukunft knüpfen.
- In den Veranstaltungen hatte ich die Möglichkeit, mein theoretisches Wissen praxisnah anzuwenden.

Auslandsaufenthalt

Es folgen Fragen zu Auslandsaufenthalten.

Waren Sie während Ihres Studiums länger als vier Wochen im Ausland?

Bitte beziehen Sie Urlaubsaufenthalte NICHT ein.

- Ja
- Nein

Waren Sie während:

Bitte beziehen Sie Urlaubszeiten NICHT ein.

Ja / Nein

- Ihres Bachelorstudiums im Ausland?
- Ihres Masterstudiums im Ausland?

Wie lange haben Sie sich im Ausland aufgehalten?

Bitte tragen Sie die Anzahl der Monate ein.

- Mein Studienaufenthalt betrug (Monate).

- Mein Praktikumsaufenthalt betrug (Monate).

Welchen Zweck hatte Ihr Aufenthalt?

Mehrfachnennungen möglich

- Sprachkurs,
- Auslandssemester,
- Erwerbstätigkeit,
- Praktikum,
- Sonstiges und zwar:

Haben Sie eine finanzielle Förderung für den Aufenthalt erhalten?

- Ja
- Nein

Praktische Tätigkeiten während des Studiums

Im nächsten Abschnitt folgen Fragen zu Erwerbstätigkeiten während Ihres Studiums.

Waren Sie während Ihres Studiums erwerbstätig?

- Ja
- Nein

Wie viele Stunden haben Sie durchschnittlich pro Woche gearbeitet?

Wenn Sie mehreren Erwerbstätigkeiten nachgegangen sind, addieren Sie bitte die Arbeitsstunden zusammen und tragen Sie die Gesamtanzahl ein.

Stunden pro Woche

Welcher Erwerbstätigkeit / welchen Erwerbstätigkeiten sind Sie nachgegangen?

Bitte geben Sie Stellenbezeichnung an.

Hatten Ihre Erwerbstätigkeiten etwas mit Ihrem Studium zu tun?

- Tendenziell ja
- Tendenziell nein

Haben die Erwerbstätigkeiten Sie in Ihrer beruflichen Orientierung unterstützt?

- Tendenziell ja
- Tendenziell nein

Haben Sie während der Erwerbstätigkeit/en berufsqualifizierende Fähigkeiten erworben?

- Tendenziell ja
- Tendenziell nein

Konnten Sie während Ihrer Erwerbstätigkeiten Ihr berufliches Netzwerk ausbauen?

- Tendenziell ja
- Tendenziell nein

Möchten Sie zum Thema praktische Tätigkeiten etwas ergänzen?

NACH DEM ICH IHNEN FRAGEN ZU DER ZEIT VOR IHREM STUDIUM UND WÄHREND DES STUDIUMS AN DER HU BERLIN GESTELLT HABE, INTERESSIERT MICH JETZT IHRE AKTUELLE SITUATION.

Berufliche Situation

Was von dieser Liste trifft auf Sie zu?

Sind Sie:

Mehrfachnennungen möglich

- Vollzeitwerbstätig,
- Teilzeiterwerbstätig,
- Geringfügig erwerbstätig, 400-Euro-Job, Minijob,
- Gelegentlich oder unregelmäßig beschäftigt,
- Arbeitslos,
- In einer beruflichen Ausbildung/Lehre,
- In einer Umschulung,
- Mutterschafts-, Erziehungsurlaub, Elternzeit oder sonstigen Beurlaubung,
- Angestellte/r,
- Selbstständig/Freiberuflich tätig,
- Beamte/r,
- Trainee, Referendar/in, Volontär/in,
- Praktikant/in,
- Student/in,
- Doktorand/in,
- Sonstiges und zwar:

In welchem der folgenden Berufsfelder sind Sie aktuell tätig?

Auch für Volontäre, Trainees, Praktikanten

Mehrfachantworten möglich

- Archiv,
- Beratung (Rechts-, Sozial-, Unternehmens-, Politik-, Schreib-, Karriere-, Studienberatung, ...),
- Bibliothek,
- Bildung / Lehre / außeruniversitäre Bildungsarbeit,
- Dolmetschen / Übersetzen,
- Event-, Kultur-, Projekt-, Quartiers-, Informationsmanagement
- Film / Fernsehen,
- Forschung / Wissenschaft,
- Fundraising,
- Gesundheit.
- IT,
- Journalismus,
- Jugend- und Erwachsenenbildung,
- Kultur (Museum, Gedenkstätte, Theater, Oper, Galerie, ...),

- Lobbyarbeit,
- Markt-, Meinungs-, Sozialforschung,
- Pädagogik,
- Personalwesen und -entwicklung,
- Politik / Politiknaher Bereich,
- PR und Öffentlichkeitsarbeit,
- Sozialer / gemeinnütziger Bereich (Stiftung, NGO, Vereine),
- Tourismus,
- Verlag,
- Vertrieb/Marketing,
- Verwaltung,
- Wirtschaft,
- Sonstiges und zwar.

Wie vielen Beschäftigungen gehen Sie zurzeit nach?

Bitte beziehen Sie auch Promotions-, Volontärs-, Praktikums-, Teilzeitstellen und auch selbstständige Tätigkeiten ein.

Anzahl der Beschäftigungen

Wie lautet Ihre aktuelle Beschäftigung / aktuellen Beschäftigungen genau?

Tragen Sie bitte in jedes Feld die genaue Bezeichnung der einzelnen Tätigkeiten ein. Nennen Sie bitte als erstes die Beschäftigung, für die Sie die meisten Arbeitsstunden aufwenden.

Beispiel: Stelle 1 – wissenschaftliche Mitarbeiterin; Stelle 2 – freiberuflicher Redakteur

- Stelle 1,
- Stelle 2,
- Stelle 3,
- Stelle 4.

Wie ausschlaggebend waren folgende Aspekte, damit Sie die aktuelle Tätigkeit antreten konnten?

Wenn Sie mehreren beruflichen Tätigkeiten nachgehen, beziehen Sie die Antworten bitte auf Ihre aktuelle Haupttätigkeit.

sehr ausschlaggebend / eher ausschlaggebend / weniger ausschlaggebend / gar nicht ausschlaggebend

- Hochschulabschluss,
- Bachelorabschluss,
- Masterabschluss,
- abgeschlossene Promotion,
- Hochschulabschluss in einem bestimmten Studienfach,
- erste praktische Erfahrungen,
- umfangreiche praktische Erfahrungen,
- spezielles Fachwissen,

- spezielle Sprachkenntnisse,
- spezielle methodische Kenntnisse,
- spezielle DV-Kenntnisse,
- persönliche Eigenschaften,
- bestimmte Referenzen,
- Sonstiges.

Mich interessiert, wie viel Zeit Sie für Ihre einzelnen Beschäftigungen aufwenden.

Die Wochenarbeitszeit teilt sich folgendermaßen auf:

Bitte tragen Sie die entsprechenden Zeiten ein. Beginnen Sie bitte wieder mit der Tätigkeit, für die Sie die meisten Arbeitsstunden aufwenden.

- Für meine erste Stelle (Haupttätigkeit) bin ich in der Woche ... Stunden beschäftigt.
- Für meine zweite Stelle bin ich in der Woche ... Stunden beschäftigt.
- Für meine dritte Stelle bin ich in der Woche ... Stunden beschäftigt.

Kommen zu Ihrer Arbeitszeit, die Sie in der Woche für Erwerbstätigkeiten aufbringen, weitere Beschäftigungen hinzu?

In Frage kommen Zeiten für Fort- und Weiterbildung, Studium, wissenschaftliche Qualifikation, Pflege von Angehörigen, ehrenamtliche Tätigkeiten.

- Ja
- Nein

Welche Tätigkeiten kommen hinzu?

Bitte tragen Sie die Beschäftigung mit der Zeit, die Sie pro Woche dafür aufwenden ein.

Einkommen

Ich komme jetzt zu Ihrem Einkommen.

Wie hoch ist Ihr monatliches Bruttoerwerbseinkommen?

Bruttoerwerbseinkommen meint: Lohn, Gehalt, Einkommen aus selbstständiger Tätigkeit vor Abzug von Steuern und Sozialabgaben.

bitte auswählen

- Unter 500 Euro,
- 500 bis 1000 Euro,
- 1001 bis 1500 Euro,
- 1501 bis 2000 Euro,
- 2001 bis 2500 Euro,
- 2501 bis 3000 Euro,
- 3001 bis 3500 Euro,
- 3500 und mehr,
- Keine Angabe.

Beziehen Sie zusätzlich zu Ihrem monatlichen Bruttoerwerbseinkommen weitere oder andere Einkünfte?

- Ja
- Nein

Beziehen Sie zu Ihrem monatlichen Bruttoerwerbseinkommen...?

Mehrfachnennungen möglich

- Stipendium,
- finanzielle Förderung durch die Familie,
- Rentenbezüge,
- Sonderzahlungen (Urlaubsgeld, Weihnachtsgeld, o. ä.),
- Einkünfte aus Geldanlagen, Immobilien,
- ALGI,
- ALGII,
- Sonstiges und zwar.

Sofern Sie ein Stipendium erhalten: Wie hoch ist das Stipendium inklusive Forschungspauschale im Monat?

Euro im Monat

Beruflicher Einstieg

Ihr beruflicher Einstieg

Wann übten Sie die erste Erwerbstätigkeit aus, von der Sie sich selbstständig finanzieren konnten?

- Vor dem Bachelorstudium,
- Während des Bachelorstudiums,
- Nach dem Bachelorstudium,
- Vor dem Masterstudium,
- Während des Masterstudiums,
- Nach dem Masterstudium,
- Weitere Möglichkeit und zwar.

Wie viele Monate hat es gedauert, bis Sie nach dem Studienabschluss Ihre erste Erwerbstätigkeit begonnen haben?

Monate

Phasen Arbeitslosigkeit

Es folgen Fragen zu Ihrem beruflichen Werdegang.

Gab es seit Ihrem letzten Studienabschluss Phasen von Arbeitslosigkeit, Phasen, in denen Sie nicht erwerbstätig waren?

- Ja
- Nein

Wie lange waren Sie nach Ihrem zuletzt erworbenen Studienabschluss insgesamt nicht erwerbstätig?

Bitte tragen Sie die Anzahl der Monate ein.

Monate

Was haben Sie während der Zeit, in der Sie nicht erwerbstätig waren gemacht?

Bitte tragen Sie stichpunktartig die Tätigkeiten/Dinge ein.

Beruflicher Werdegang

Haben Sie seit Ihrem beruflichen Einstieg nach Studienabschluss die Erwerbstätigkeit gewechselt?

- Ja – seit dem Bachelorabschluss habe ich die Erwerbstätigkeit gewechselt,
- Ja – seit dem Masterabschluss habe ich die Erwerbstätigkeit gewechselt,
- Nein – Ich habe die Erwerbstätigkeit noch nicht gewechselt.

Wie oft haben Sie die Erwerbstätigkeit gewechselt?

- Mal

Warum haben Sie die Stelle/n gewechselt?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort aus. Mehrfachnennungen möglich.

- Projektende,
- Arbeitsvertrag beendet,
- eine andere, für mich attraktivere Stelle gefunden,
- Tätigkeit entsprach nicht meinen Vorstellungen,
- Weitere Gründe.

Beschäftigungsfähigkeit im Arbeitsalltag

Jetzt komme ich auf die Beschäftigungsfähigkeit zurück, also die Fähigkeit, den Weg in den Arbeitsmarkt zu finden, sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten und bei Arbeitslosigkeit den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt zu meistern.

Was unternehmen Sie, um Ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten und zu verbessern?

Mehrfachnennungen möglich

- Ich besuche regelmäßig fachspezifische Weiterbildungen.
- Ich besuche Weiterbildungen zur Verbesserung bestimmter Soft Skills.
- Ich absolviere ein berufsbegleitendes Zusatzstudium.
- Ich arbeite an meiner wissenschaftlichen Qualifikation. (Promotion/Habilitation)
- Ich arbeite an der Verbesserung meiner Fremdsprachenkenntnisse.
- Ich nehme an Fachtagungen/Konferenzen teil.
- Ich versuche mich beruflich optimal zu vernetzen.
- Ich signalisiere meinem Arbeitgeber Interesse an Qualifizierungsmöglichkeiten.
- Ich lese Fachzeitschriften.
- Ich lese wissenschaftliche Veröffentlichungen für mein Aufgabengebiet.
- Sonstiges und zwar.

Fragen zur Person

Abschließend folgen noch einige Fragen Ihre Person betreffend.

Was ist Ihr Geschlecht?

- Weiblich,
- Männlich,
- Ich fühle mich keiner der genannten Kategorien zugehörig,
- Keine Angabe.

In welchem Jahr sind Sie geboren?

- im Jahr

Haben Sie Kinder?

- Ja
- Nein

Wie viele Kinder haben Sie?**Wann wurde/n Ihr/e Kind/er geboren?**

vor dem Studium / während des Studiums / nach dem Studium / vor Antritt der ersten Stelle / nach Antritt der ersten Stelle / trifft nicht zu

- Erstes Kind,
- Zweites Kind,
- Drittes Kind,
- Viertes Kind.

Wer ist an der Betreuung Ihres Kindes/Ihrer Kinder beteiligt?

Mehrfachnennungen möglich

- Ich habe die Betreuung selbst übernommen.
- Mein_e Partner_in.
- Kita/Hort/Tagesmutter.
- Babysitter/Au-Pair.
- Großeltern oder andere Verwandte oder Freunde.
- Es ist keine Betreuung notwendig.
- Sonstige Möglichkeiten:

In welchem Staat leben Sie aktuell?

- Ich lebe in:

Haben Sie einen Migrationshintergrund oder sind Sie in Ihrem Alltag von einer ethnischen Markierung betroffen, von der Sie denken, dass sie Einfluss auf Ihre Beschäftigungssituation hat?

Denken Sie bitte in Richtung Einstieg und Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt sowie die Verbleibssituation in einem Beschäftigungsverhältnis.

- Ja
- Nein
- Keine Angabe

Haben Sie eine Behinderung, von der Sie denken, dass sie Einfluss auf Ihre Beschäftigungsfähigkeit hat?

- Ja

- Nein
- Keine Angabe

Möchten Sie zum Thema Migrationshintergrund oder Behinderung etwas ergänzen?

Nun die allerletzte Frage:

Welchen höchsten Bildungsabschluss haben Ihre Eltern?

- Mutter,
- Vater,

Sonstige Bildungsabschlüsse Ihrer Eltern:

Bitte tragen Sie weitere mögliche Bildungsabschlüsse ein.

Anmerkungen zum Fragebogen

Hier können Sie alles notieren, was Ihnen sowohl positiv als auch negativ am Fragebogen aufgefallen ist.

ENDSEITE

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an der Umfrage.

Im Anschluss an die Online-Befragung werde ich mit einigen Absolventinnen und Absolventen Experteninterviews führen. Stehen Sie für ein solches Gespräch zur Verfügung? Dann würde ich mich freuen, wenn Sie sich per E-Mail bei mir melden und mir Ihre Kontaktadresse mitteilen. Ich melde mich dann umgehend bei Ihnen zur Terminvereinbarung.

Sollten Sie Fragen zum Fragebogen oder zum weiteren Vorgehen haben, wenden Sie sich bitte an:

Katrin Schütz

Praxiskoordinatorin der Philosophischen Fakultäten I-III

Humboldt-Universität zu Berlin

Telefon: 030.20 93 97 22

E-Mail: katrin.schuetz@hu-berlin.de

PS: Sollte der "Fenster schließen"-Button bei Ihnen nicht funktionieren, schließen Sie einfach das Browserfenster. Die Eingaben sind gespeichert.

14.2 Fragebogenleitfaden zur Befragung der Unternehmen und Institutionen

Begrüßung und Hinführung zum Thema

Erklärung technischer Modalitäten (Anonymität, Aufzeichnung des Gesprächs, Transkription)

IM RAHMEN MEINER PROMOTION UNTERSUCHE ICH DIE AUSWIRKUNGEN DER HOCHSCHULREFORM AUF DIE BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT DER GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTLER/INNEN.

DESHALB WERDE ICH IHNEN, WIE AUCH SCHON ANGEKÜNDIGT, INSBESONDERE ZUM THEMA BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT UND ARBEITSMARKTBEFÄHIGUNG VON GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTLER/INNEN FRAGEN STELLEN.

Beschäftigungsfähigkeit

F1 Als Erstes möchte ich Sie bitten, mir zu erläutern, was Sie persönlich unter Beschäftigungsfähigkeit verstehen?

Fragen zum Unternehmen

KOMMEN WIR JETZT AUF IHR HAUS ZU SPRECHEN.

F2 In welchen Bereichen sind in Ihrem Haus Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen tätig?

F2.1 Welche konkreten Tätigkeiten üben Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen bei Ihnen aus?

F2.2 Bitte erläutern Sie, welche Einstiegsmöglichkeiten Absolvent/innen in Ihrem Haus haben.

Gemeint sind: Praktikum, studentische Mitarbeiterstelle, Trainee, Volontariat, Initiativbewerbung, Direkteinstieg

Fähigkeiten/Qualifikationen

KOMMEN WIR ZU DEN KONKRETEN ANFORDERUNGEN, DIE IHR HAUS AN DIE MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER STELLT.

F3 Welche Fachkompetenz wird von Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften in Ihrem Haus erwartet?

[Fachwissenschaftliche Kenntnisse, Fachwissen]

INSBESONDERE VON DER WIRTSCHAFT WIRD GEFORDERT, DASS ABSOLVENTEN NEBEN DER FACHKOMPETENZ FACHLICHE ZUSATZQUALIFIKATIONEN VORWEISEN. HIERUNTER FALLEN WISSENSCHAFTLICHE KENNTNISSE, DIE NICHT AN DAS EIGENE FACH GEBUNDEN SIND, ZUM BEISPIEL: SPRACH- UND FREMDSPRACHENKENNTNISSE, MEDIENFÄHIGKEITEN, WIRTSCHAFTLICHE KENNTNISSE, JURISTISCHE KENNTNISSE.

F3.1 Welche Fähigkeiten aus diesem Bereich erwarten Sie von den Absolventen?

NEBEN DER FACHKOMPETENZ UND DEN FACHLICHEN ZUSATZQUALIFIKATIONEN SPIELEN DIE SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN IM BERUFSLEBEN EINE HERAUSRAGENDE ROLLE.

F3.2 Welche Schlüsselqualifikationen sind unbedingt für Ihr Haus, Tätigkeiten bei Ihnen unbedingt erforderlich?

FACHNAHE: Methodenkompetenz, Transportfähigkeit, Problemlösungs-, Entscheidungs-, Analysefähigkeit

FACHÜBERGREIFENDE Schlüsselqualifikationen: Sozialkompetenz (Führungsqualitäten, Verantwortungsbewusstsein, Kooperationsfähigkeit, Kritikfähigkeit),

Selbstkompetenz (Organisation-, Selbstorganisationsfähigkeit, Zeitmanagement, Präsentationsfähigkeit)

F3.3 Welche persönlichen Eigenschaften erwarten Sie von Bewerber/innen aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften?

Kreativität, Engagement, Leistungsbereitschaft, Charakterstärke, Zuverlässigkeit, Ausdauer, Flexibilität

Beschäftigungsfähigkeit im Arbeitskontext

NUN IST DIE BEFÄHIGUNG FÜR DEN ARBEITSALLTAG MIT DEM HOCHSCHULABSCHLUSS NICHT ABGESCHLOSSEN. ICH ERINNERE AN DIESER STELLE AN DAS ALLGEGENWÄRTIGE THEMA: LEBENSLANGES LERNEN.

F4 In welcher Rolle sehen Sie sich als Arbeitgeber beim Thema Lebenslanges Lernen?

F4.1 Welche Möglichkeiten bietet Ihr Haus den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sich weiter- und fortzubilden?

Konkrete Fort- und Weiterbildungsangebote, Coaching, Freistellungen für Qualifizierungen

Einschätzung Bachelor/Master

IM ZUGE DER BOLOGNA-REFORM WURDEN STRUKTURIERTE HOCHSCHULABSCHLÜSSE EINGEFÜHRT.

F5 Unterscheiden Sie bei der Stellenbesetzung zwischen Bachelor- und Masterabsolventen?

Ja weiter F5.1 Nein F5.3

F5.1 Welche Tätigkeiten üben Bachelorabsolventen aus?

F5.2 Welche Tätigkeiten üben Masterabsolventen aus?

EIN ZIEL, WELCHES MIT DER BOLOGNA-REFORM VERFOLGT WURDE, IST DIE Bessere LESBARKEIT DER HOCHSCHULABSCHLÜSSE.

F5.5 Sind Sie der Meinung, dass das Diploma Supplement dazu beiträgt, dass Unternehmen und Institutionen Zeugnisse leichter interpretieren können?

Detaillierte Zusammenfassung über Kompetenzziele, Studieninhalte, berufliche Verwendbarkeit der Studieninhalte, in mehreren Sprachen

MIT DEM BACHELOR SOLLEN DIE STUDIERENDEN LAUT HOCHSCHULPOLITIK EINEN ERSTEN BERUFSQUALIFIZIERENDEN HOCHSCHULABSCHLUSS ERWERBEN. UM DIES ZU GEWÄHRLEISTEN WURDEN AN DEN UNIVERSITÄTEN CURRICULAR VERPFLICHTENDE PRAXISANTEILE IN DAS STUDIUM AUFGENOMMEN.

F5.3 Wie bewerten Sie aus dem Blickwinkel des Arbeitgebers ein Pflichtpraktikum im Rahmen eines geistes- und sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiums?

NEBEN DEM PFLICHTPRAKTIKUM BIETEN DIE UNIVERSITÄTEN AUCH PRAXISORIENTIERTE LEHRVERANSTALTUNGEN AN. Diese Praxisveranstaltungen dienen der beruflichen Orientierung. Es werden BERUFSFELDER vorgestellt, SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN VERMITTELN ODER ERSTE PRAKTISCHE PROJEKTE DURCHFÜHREN.

F5.4 Wie bewerten Sie aus dem Blickwinkel des Arbeitgebers praxisorientierte Lehrveranstaltungen im Rahmen eines geistes- und sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiums?

F5.6 Welche Erfahrungen haben Sie mit Bachelor- und Masterabsolventen bezüglich der Vorbereitung auf den Arbeitsalltag gemacht?

F5.7 Sehen Sie Unterschiede zwischen den Bachelor- / Masterabsolventen und den Magister- / Diplomabsolventen in Bezug auf die Vorbereitung auf den Arbeitsalltag?

F5.8 Wir haben viel über die praxisbezogenen Fähigkeiten gesprochen, sehen Sie Unterschiede zwischen Magister- und Masterabsolventen im Bereich Fachkompetenz?

STELLEN SIE SICH VOR, IHRE TOCHTER ODER IHR SOHN MÖCHTE EIN GEISTES- ODER SOZIALWISSENSCHAFTLICHES STUDIUM AUFNEHMEN.

F6 Welche Empfehlungen würden Sie ihr/ihm aus der Sicht des Arbeitgebers mitgeben?

14.3 Tabellen

14.3.1 Übersicht über den Verlauf der Gestaltung der Studienordnungen an den Philosophischen Fakultäten der Humboldt-Universität zu Berlin

	Ziel des Studiums	Bezug Praktikum	Bezug Berufsfelder	Anmerkungen
Philosophie				
<ul style="list-style-type: none"> Magister 1995 	<p>Ziele formuliert, Kenntnisse definiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertrautheit mit Grundproblemen der Philosophie • Kenntnisse in Philosophiehistorie und Methoden • Fähigkeit, philosophische Aspekte eines Problems zu erkennen, analytische Fähigkeiten und Kompetenz, an interdisziplinären Diskursen mitzuwirken <p>Befähigung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zur selbstständigen, kompetenten Teilnahme am wissenschaftlichen Philosophieren • zum Erkennen philosophischer Aspekte von Problemen • begriffliche und argumentative Grundlagen zu analysieren • weiterführende Lösungsmöglichkeiten zu erkunden • wissenschaftliche Methoden selbstständig anzuwenden • eigene Arbeitsergebnisse darzustellen und zu vertreten <p>(AMB Nr. 02/2004 der HU Berlin)</p>	Keine Empfehlung in der Ordnung	Keine Erläuterungen	
<ul style="list-style-type: none"> Bachelor 2004 	<p>Ziele formuliert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abschwächung des Ziels hinsichtlich wissenschaftlicher Qualifizierung: <i>„Am Ende des Studiums sollten die Studierenden zwar nicht alle Antworten, aber die</i> 	Praktikum obligatorisch mit mind. 280 Arbeitsstunden,	Allgemeine Formulierung <i>„... ist nicht nur auf die akademische Laufbahn</i>	Das Modul BZQ ¹⁴⁷ umfasst 17 % des gesamten Studieninhalts.

¹⁴⁷ BZQ steht für berufsfeldbezogene Zusatzqualifikationen.

	<i>wichtigsten Fragen der theoretischen und praktischen Philosophie kennen.</i> ¹⁴⁶	Praktikumsbetreuung vorgesehen, Studierende verfassen reflektierenden Bericht	<i>im Fach Philosophie ausgerichtet, sondern soll auf Tätigkeiten in verschiedenen Berufsfeldern vorbereiten.</i> "	Der nichtfachwissenschaftliche Teil umfasst mit BZQ und Zweitfach 50 % des Studiums.
• Bachelor 2007	Wie 2004	Wie 2004, aber jetzt keine Vorgabe der Arbeitsstunden, sondern 10 LP ¹⁴⁸	Wie 2004	Der Bereich BZQ wurde modifiziert. Erwerb der Schlüsselqualifikationen stärker auf Philosophie bezogen (verpflichtende Übungen im Bereich Philosophische Schreibwerkstatt und Argumentation und Sprache)
• Bachelor 2014	Ziele konkret formuliert: <ul style="list-style-type: none"> • BZQ-Vermittlung ist Ziel • Kennen wichtiger Fragen und Antworten der theoretischen und praktischen Philosophie • Üben des intensiven Bearbeiten philosophischer Probleme • zu erlernende Arbeitstechniken: Interpretation philosophischer Texte, schlüssiges Argumentieren, Analysieren von Problemen, Verfassen wissenschaftlicher Texte, mündliche Präsentation des erworbenen Wissens • Erwerb überfachlicher Kompetenzen (AMB 20/2014) 	Praktikum fakultativ, max. 10 LP	Berufsfelder konkreter formuliert: akademische Laufbahn, Tätigkeiten, die insbesondere ausgeprägte analytische und kommunikative Kompetenzen, hohes Reflexionsvermögen erfordern wie Politik- und Unternehmensberatung, Journalismus, Öffentlichkeitsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Studium von BZQ im überfachlichen Wahlbereich mit 10 LP möglich • Neu ist Modul Projektarbeit, Möglichkeit für Studierende, eigenes wissenschaftliches, projektbezogenes Arbeiten umzusetzen • Unterschied zu Ordnungen 2004/2007 aufgrund der Wahlmöglichkeiten: von max. 100 % Teilnahme an fachwissenschaftlichen Veranstaltungen bis zu min. 44 % außerhalb der Philosophie
• Master 2014	Ziele und Kenntnisse formuliert: <ul style="list-style-type: none"> • philosophische Fachkenntnisse vertiefen und erweitern, Fähigkeit des selbstständigen Lernens und Forschens zu vervollkommen • Philosophische Argumente sollen interpretiert und kritisch geprüft werden können 	Praktikum fakultativ, max. 10 LP	Berufsfelder wie im Bachelor 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Wie im Bachelor Projektarbeit mit 8 LP

¹⁴⁶ Quelle: Humboldt-Universität zu Berlin (2004): Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität Nr. 52/2004.

¹⁴⁸ LP steht für Leistungspunkt und entspricht den ECTS.

	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende sollen zu eigenständigen philosophischen Fachdiskussionen fähig sein • Absolvent/innen bringen ausgeprägte analytische, kommunikative Kompetenzen mit sowie hohes Reflexionsvermögen • sehr detaillierte Lernzielformulierung für jedes Modul (AMB 21/2014 der HU Berlin) 			
Geschichte				
• Magister 1995	Kenntnisse formuliert: <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeiten werden bei der Beschreibung der Veranstaltungen aufgenommen • Kenntnisse des und Fähigkeit des selbstständigen wissenschaftlichen Arbeitens: Lektüre von Quellentexten, fachspezifische Sprachkenntnisse (Latein, zwei moderne Fremdsprachen) (AMB der HU Berlin, 1998)	Praktikum wird empfohlen	Berufsfelder nicht benannt	
• Bachelor 2005	Ziele definiert, BZQ-Vermittlung ist Ziel: <ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung grundlegender fachwissenschaftlicher Kenntnisse, Methoden und Arbeitstechniken • Fähigkeit zur Entwicklung von Fragestellungen • Fähigkeit zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten • Fähigkeiten des Recherchierens, des systematischen Arbeitens, der schriftlichen/mündlichen Präsentation • soziale und kommunikative Kompetenzen • Vermittlung BZQ und berufsorientierender Elemente (AMB 58/2005)	Praktikum Pflicht mit mind. 160 Arbeitsstunden	Unschärfe Benennung der Berufsfelder: „... auf ein breites Spektrum von Berufen und Tätigkeitsfeldern vorbereiten“ ¹⁴⁹	Unterschied zu Philosophie / Sozialwissenschaft / Kulturwissenschaft 100 LP Kernfach, 60 LP Zweitfach, 20 LP BZQ, somit 44 % außerhalb der Geschichte
• Bachelor 2008	Wie 2005	Praktikum verpflichtend mit 10 LP	Berufsfelder modifiziert: „... verschiedene Bereiche in der Gesellschaft (Wirtschaft, öffentliche Verwaltung, Organisation	Änderung der Verteilung der LP, Angleichung an andere Fächer 90 LP Kernfach, 60 LP Zweitfach, 30 LP BZQ

¹⁴⁹ Quelle: Humboldt-Universität zu Berlin (2005): Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität Nr. 58/2005.

			<i>gesellschaftlicher und politischer Interessenvertretung, Medien, Publizistik u. a.)¹⁵⁰</i>	
• Bachelor 2014	Ziele und Kenntnisse formuliert wie 2005/2008 neu oder spezifiziert: <ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung/Weiterentwicklung von fachlichen Problemlösungen und Argumenten • Sammeln, Bewerten und Interpretieren relevanter Informationen; Ableiten wissenschaftlich fundierter Urteile, die gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse betreffen • Formulieren und argumentatives Verteidigen fachbezogener Positionen und Problemlösungen (AMB 30/2014) 	Praktikum verpflichtend mit mind. 220 Arbeitsstunden	Wie 2007	
• Master 2014	Ziele und Kenntnisse formuliert: <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeiten und Kenntnisse aus dem Bachelorstudium werden vertieft und insbesondere für forschungsorientiertes Arbeiten ausgebaut, zunehmende Befähigung zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten • sehr detaillierte Lernzielformulierung für jedes Modul (AMB Nr. 33/2014 der HU Berlin) 	Keine Empfehlung, keine Anerkennung	Modifiziert gegenüber Bachelor: Wissenschaft, historische Dienstleistungen, Archiv- und Museumswesen, Public-Historie-Felder, Wissensmanagement, Politik, Medien	
Deutsch¹⁵¹				
• Magister 1995/1996	Ziele definiert: <ul style="list-style-type: none"> • Studium befähigt zur Beschäftigung mit spezifischen Wissenschaftsgegenständen, zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten, 	Praktikum wird empfohlen	Vorbereitung auf Berufsfelder angedeutet: „... eine Berufstätigkeit in den entsprechenden	

¹⁵⁰ Quelle: Humboldt-Universität zu Berlin (2007): Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität Nr. 67/2007.

¹⁵¹ Den Studiengang Deutsch als solchen gab es an der HU Berlin nicht. Unter Deutsch werden hier folgende zusammengefasst: Neue deutsche Literatur, Ältere deutsche Literatur und Sprachen sowie der Studiengang Linguistik. In der StPo werden diese drei Studiengänge ebenfalls unter dem Titel Deutsch zusammengefasst.

	<p>Studium vermittelt Kenntnisse über Grundlagen, Methoden und wesentlichen Forschungsergebnissen des Faches</p> <ul style="list-style-type: none"> • detaillierte Beschreibung der Fähigkeiten und Kenntnisse, die für das jeweilige Teilgebiet (neuere oder ältere deutsche Literatur, germanistische Linguistik) vermittelt werden und mit Abschluss erworben sein sollen 		<i>Bereichen von Wissenschaft, Kommunikation, Kultur und Kunst.</i> ¹⁵²	
• Bachelor 2004	<p>Ziele definiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • BZQ-Vermittlung als Ziel beschrieben • konkrete Schlüsselqualifikationen benannt 	Praktikum Pflicht, mind. 160 Arbeitsstunden	Konkrete Beschreibung vorhanden: „ <i>Tätigkeitsfelder ... u. a. ... in Bereich wie der schulischen und außerschulischen Ausbildung, des Verlagswesens, des Journalismus, der Dokumentation und der Sprachvermittlung</i> “ ¹⁵³	
• Bachelor 2008	Wie 2004	Wie 2004	Wie 2004	
• Bachelor 2014	<p>Vermittlung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • grundlegender + breit angelegter Kenntnisse, Fähigkeiten im Bereich Germanistik • Inhalte + Methoden der Sprach- und der Literaturwissenschaft unter Einschluss kognitions- und kultur- und medienwissenschaftlicher Fragestellungen und Theoriebildungen • Qualifikationen, in diachroner wie synchroner Perspektive sprachliche Strukturen und kommunikative Prozesse zu analysieren, literarische Texte zu interpretieren, im Kontext kulturhistorischer Zusammenhänge zu kommentieren • besondere Bedeutung der Geschlechterforschung 	Möglichkeit, im fachlichen Wahlpflichtbereich das Modul Praktikum im Umfang von 10 LP zu wählen	Wie 2004	Es gibt ein Modul Praxisorientierung mit Umfang von 10 LP, hier sollen praxisorientierte Lehrveranstaltungen, Projektutorien, Tutorien u. a. belegt werden

¹⁵² Quelle: Humboldt-Universität zu Berlin (1996): Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität Nr. 18/1996.

¹⁵³ Quelle: Humboldt-Universität zu Berlin (2004): Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität Nr. 35/2004.

	(AMB 111/2014)			
<ul style="list-style-type: none"> Master Deutsche Literatur¹⁵⁴ 2014 	<p>Ziele und Kenntnisse formuliert:</p> <ul style="list-style-type: none"> forschungsbasierte Vermittlung von vertieftem und spezialisiertem Wissen Erwerb methodischer Kompetenzen Vermittlung der Fähigkeiten in drei Schwerpunkten: <ol style="list-style-type: none"> Ausbildung von literaturhistorischen Kompetenzen, systematisches Verständnis von Literatur als Teil eines übergreifenden Systems der Künste, Stärkung der Analyse- und Reflexionskompetenz <p>(AMB 103/2014)</p>	Keine Anmerkungen zum Praktikum	Berufsfelder werden beschrieben: Tätigkeiten in kulturellen und wissenschaftlichen Institutionen, in den Medien, im Verlagswesen, im Kulturmanagement, in der Bildung und Fortbildung oder in der Wissenschaft	Es besteht die Möglichkeit, im überfachlichen Wahlpflichtbereich sich mit BZQ zu beschäftigen
Sozialwissenschaften				
<ul style="list-style-type: none"> Diplom 1997 	<p>Ziele formuliert:</p> <ul style="list-style-type: none"> Vermittlung von sozialwissenschaftlichen Methoden, Fähigkeit, erworbene Kenntnisse bei Lösung wissenschaftlicher Problemlösungen anzuwenden, detaillierte Beschreibung des Wissens- und Fähigkeitenerwerbs für Grund- und Hauptstudium für einzelne Studienbereiche beschrieben <p>(AMB 1997)</p>	Praktikum wird empfohlen, Beratung wird angeboten, Praktikum kann auf Wunsch auf dem Zeugnis vermerkt werden, bei Beurlaubung für Praktikum wird Zeit nicht auf Regelstudienzeit angerechnet	Berufsfelder werden genannt: Wirtschaft, öffentliche Verwaltung, Organisationen gesellschaftlicher und politischer Interessenvertretung, Medien, Publizistik u. a.	
<ul style="list-style-type: none"> Bachelor 2002 	Ziele kompetenzorientiert formuliert	Praktikum verpflichtend	Wie 1997	Hier wird ein sehr langer Praktikumsbericht von 10 Seiten gefordert. Bei den anderen Fächern soll der Bericht zwischen 3 und 5 Seiten lang sein
<ul style="list-style-type: none"> Bachelor 2011 	Wie 2002	Praktikum fakultativ, BZQ verpflichtend mit 30 LP, davon 10 max. für Praktikum	Wie 2002	
<ul style="list-style-type: none"> Bachelor 2014 	<p>Ziele weiter modifiziert:</p> <ul style="list-style-type: none"> Vermittlung fundierter Grundlagenkenntnisse in Soziologie und Politikwissenschaft sowie deren Methoden Theorie- und Methodenverständnis 	Praktikum verpflichtend mit 15 LP	Wie 2011	Im überfachlichen Wahlpflichtbereich Möglichkeit, BZQ zu studieren

¹⁵⁴ Hier wird der Master Deutsche Literatur betrachtet, da es keinen Masterstudiengang Deutsch an der HU Berlin gibt.

	<ul style="list-style-type: none"> • kritische Reflexion der Theorien • Aneignung theoretischer, methodischer, praktischer Fähigkeiten • Befähigung zum Formulieren eigener Positionen • Vermittlung von Handlungs- und Entscheidungskompetenzen für komplexe soziale und politische Prozesse (AMB 28/2014) 			
<ul style="list-style-type: none"> • Master 2014 	<p>Ziele formuliert:</p> <ul style="list-style-type: none"> • forschungsbasierte Vermittlung von vertieften und spezialisierten Kenntnissen in Soziologie und Politikwissenschaft, selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten, Fähigkeit methodisch reflektierter Problemanalyse, Umgang mit Komplexität, Wissen soll in kreative Ideen umgewandelt werden, zur Analyse komplexer Fragestellungen und Problemlösungen, Fähigkeit, anhand wissenschaftlicher Analyse an fundierten Entscheidungen mitzuwirken • sehr detaillierte Lernzielformulierung für jedes Modul (AMB 29/2014) 	Wie 1997	Öffentliche Verwaltung, Wirtschaft, Organisationen gesellschaftlicher und politischer Interessenvertretung, Medien, internationale Organisationen, auch Wissenschaft	Es gibt ein Projektmodul mit 20 LP, hier besteht Möglichkeit, an (eigenen) Forschungsprojekten zu arbeiten

Abbildung 63: Übersicht der Studienordnungen unter dem Gesichtspunkt Beschäftigungsfähigkeit und Umsetzung der Hochschulreform

14.3.2 Kreuztabelle über die Informationswege der Befragten vor dem Studium

Beratung durch das private Umfeld	59 26 %	11 4,80 %	17 7,50 %	20 8,80 %	15 6,60 %	14 6,20 %
Informationsveranstaltungen an der Schule	11 4,80 %	13 5,7 %	4 1,80 %	8 3,50 %	6 2,60 %	7 3,10 %
Informationsveranstaltungen an der Hochschule	17 7,50 %	4 1,80 %	28 12,3 %	14 6,20 %	9 4 %	13 5,70 %
Beratung an der Hochschule	20 8,80 %	8 3,50 %	14 6,20 %	34 15 %	15 6,60 %	11 4,80 %
Berufsberatung durch die Bundesagentur für Arbeit	15 6,60 %	6 2,60 %	9 4 %	15 6,60 %	27 11,9 %	6 2,60 %
Messen	14 6,20 %	7 3,10 %	13 5,70 %	11 4,80 %	6 2,60 %	23 10,1 %
	Beratung durch das private Umfeld	Informationsveranstaltungen an der Schule	Informationsveranstaltungen an der Hochschule	Beratung an der Hochschule	Berufsberatung durch die Bundesagentur für Arbeit	Messen

Abbildung 64: Informationswege

Welche der folgenden Informationsmöglichkeiten haben Sie genutzt? / Korrelation der Antwortkategorien / **blau** entspricht dem Wert, der bereits in Abbildung 32 dargestellt ist / **grün** ist doppelt eingetragen, da die Kombination bereits in einer horizontalen Spalte aufgetreten war. Die Prozentangaben beziehen sich auf das Gesamtsample.

14.3.3 Korrelationsübersicht über die Variablen Einkommen – Berufsfeld – Arbeitszeit

		500	bis	1001	bis	1501	bis	2001	bis	2501	bis	3001	bis	3500	€
	< 500 €	1000 €	1500 €	2000 €	2500 €	3000 €	3500 €	und mehr							
Archiv Vollzeit	0	0	0	0	0	0	0	0							
Archiv Teilzeit	0	0	1	0	0	0	0	0							
Beratung Vollzeit	0	0	1	0	0	3	2	1							
Beratung Teilzeit	0	0	0	0	0	0	1	1							
Bibliothek Vollzeit	0	0	0	0	0	0	0	0							
Bibliothek Teilzeit	0	0	0	0	0	1	0	0							
Bildung/Lehre Vollzeit	0	0	1	0	1	1	0	1							
Bildung/Lehre Teilzeit	0	1	3	0	0	0	0	0							
Dolmetschen/Übersetzen Vollzeit	0	4	5	3	8	7	6	4							
Dolmetschen/Übersetzen Teilzeit	0	0	1	1	0	0	0	0							
Event-, Kultur-, Projekt-, Informationsmanagement Vollzeit	0	1	0	0	1	0	1	0							
Event-, Kultur-, Projekt-, Informationsmanagement Teilzeit	0	0	1	0	1	0	0	0							
Film und Fernsehen Vollzeit	0	0	0	0	0	0	0	0							
Film und Fernsehen Teilzeit	0	0	1	0	0	0	0	0							
Forschung/Wissenschaft Vollzeit	0	0	1	0	1	1	1	0							
Forschung/Wissenschaft Teilzeit	0	0	4	2	4	2	0	0							
Fundraising Vollzeit	0	0	0	0	0	0	0	0							
Fundraising Teilzeit	0	0	1	0	0	0	0								
Gesundheit Vollzeit	0	0	0	0	0	0	1	0							
Gesundheit Teilzeit	0	0	0	0	0	0	0	0							

IT Vollzeit	0	0	0	1	0	0	1	0
IT Teilzeit	0	0	1	0	0	0	0	0
Journalismus Vollzeit	0	0	0	1	0	0	0	0
Journalismus Teilzeit	0	0	0	0	0	0	0	0
Jugend- und Erwachsenenbildung Vollzeit	0	0	0	0	0	1	0	0
Jugend- und Erwachsenenbildung Teilzeit	0	0	0	0	0	0	0	0
Kultur Vollzeit	0	1	0	0	0	0	0	0
Kultur Teilzeit	0	0	2	0	0	0	0	0
Lobbyarbeit Vollzeit	0	0	0	1	0	1	1	1
Lobbyarbeit Teilzeit	0	0	0	0	1	0	0	0
Markt-, Meinungs-, Sozialforschung Voll- zeit	0	0	0	0	0	0	0	0
Markt-, Meinungs-, Sozialforschung Teil- zeit	0	0	2	0	0	0	0	0
Pädagogik Vollzeit	0	0	1	0	0	0	0	0
Pädagogik Teilzeit	0	0	2	0	0	0	0	0
Personal Vollzeit	0	0	0	0	1	0	0	0
Personal Teilzeit	0	0	1	0	0	0	0	0
Politik Vollzeit	0	0	0	1	0	0	1	3
Politik Teilzeit	0	1	1	0	0	0	0	0
PR/ÖA Vollzeit	0	1	1	2	1	0	0	1
PR/ÖA Teilzeit	1	0	1	1	1	0	0	0
Sozialer gemeinnützi- ger Bereich Vollzeit	0	1	1	0	0	2	1	0
Sozialer gemeinnützi- ger Bereich Teilzeit	1	0	0	0	1	0	1	0
Verlag Vollzeit	0	1	0	0	0	0	0	0
Verlag Teilzeit	0	0	0	1	0	0	0	0
Vertrieb Vollzeit	0	1	0	1	0	0	1	0

Vertrieb Teilzeit	0	0	1	0	0	0	0	0
Verwaltung Vollzeit	0	0	0	0	0	3	1	0
Verwaltung Teilzeit	0	0	1	0	0	0	0	0
Wirtschaft Vollzeit	0	0	0	0	1	0	0	0
Wirtschaft Teilzeit	0	1	0	0	0	0	0	0

Abbildung 65: Einkommen in Korrelation mit Beruf und Arbeitszeit in absoluten Zahlen